



Relatório de Estágio Profissional

O concretizar de um sonho de menina

Relatório de Estágio Profissional apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto com vista à obtenção do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março e o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro).

Orientador: Mestre Rui Jorge de Abreu Veloso

Maria Joana Gomes Cruz

Porto, setembro de 2014

Ficha de Catalogação

Cruz, M. J. G. (2014). *Relatório de Estágio Profissional. O concretizar de um sonho de menina*. Porto: M^a. J., Cruz. Relatório de Estágio Profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-chave: ESTÁGIO PROFISSIONAL; REFLEXÃO; ESCOLA; PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM; MOCHILAS ESCOLARES; FORÇA DE REAÇÃO DO SOLO.

Dedicatória

Ao meu avô e ao meu tio

Porque não conseguiram ver o meu sonho tornar-se realidade.

Agradecimentos

Aos meus pais, por me terem deixado seguir o meu sonho até ao fim, apoiando incansavelmente todas as minhas escolhas. São, sem dúvida, um exemplo a seguir, pela enorme força que demonstram para enfrentar cada dia, por me ensinarem a ser humilde e que não somos mais que ninguém. É um orgulho enorme dizer que sou vossa filha. Amo-vos.

Ao meu irmão, que apesar de todos os dias me atormentar a cabeça, foi o irmãozinho que eu sempre pedi. O bebé que procurei incansavelmente quando fui visitar a mãe ao hospital. Adoro-te.

À minha querida avó, porque é uma mulher única e que todos os dias me ensina a ser uma pessoa melhor. É uma mulher de força e de luta que nunca se esquece de nenhum de nós. Obrigada por seres a grande mulher que és. AMO-TE.

Aos meus padrinhos e à Inês, que estão sempre ao meu lado, dando-me constantemente amor e carinho sempre que preciso, são uns segundos pais para mim. Sem dúvida alguma que não haveria mesmo outros que eu conseguisse escolher. Obrigada por tudo!

À minha família, porque estão sempre lá aconteça o que acontecer. Um agradecimento especial à Sara e ao Pedro porque tantas vezes me ajudaram ao longo deste tempo.

Dos meus amigos, tenho que destacar os meus meninos da AD1. Batista, Lisa, Amorim, Ritinha, Momo, Dani, Ruben, Filipe, Ricardo, Reis, Lopes e Miguel, sei que por mais voltas que a vida dê vou ter sempre um ombro amigo perto de vocês. Obrigada por me fazerem conhecer o verdadeiro sentido da palavra amizade.

À Sónia, Leandra, Susete e Mariana, por tornarem a minha licenciatura memorável, com tantas aventuras para mais tarde reviver. Guardo cada uma de vocês com um enorme carinho no meu coração.

Aos meus colegas de mestrado que muito apoio me deram nestes dois anos difíceis. Em especial à Cosme e à Afmes pela ajuda que me deram no primeiro ano de mestrado, sem a vossa ajuda não seria possível estar aqui.

Marianna que demonstrou ser uma amiga incrível, a minha companheira nas demais aventuras, nas noites dos ENDA's, FAPFORM's, dos trabalhos para mestrado. Obrigada pela amizade que me deste, sem ti nada teria sido igual!

De todos estes amigos, tenho que fazer três agradecimentos especiais e essenciais. Dani, por me aturar todos estes anos, por saber ter paciência para mim e por ter aguentado todas as minhas crises e ausências quando o trabalho se acumulava muitas vezes. Obrigada por seres aquela amiga de sempre para sempre! Adoro-te miúda!

À Sónia, minha irmã de uma mãe diferente! Sem dúvida que me marcaste muito a minha vida. Obrigada por estares SEMPRE do meu lado mesmo quando as minhas escolhas não são as melhores. Obrigada por me apoiares incondicionalmente, estejas aqui ou em Braga. Adoro-te Peste!

Ao Ruben, meu companheiro de aventuras e desventuras. Foi ao teu lado que corri atrás deste sonho, ao teu lado que tive as melhores experiências que a vida me foi proporcionando. Obrigada por me aturares constantemente, por me teres feito crescer, por me mostrares o quão é importante termos alguém ao nosso lado. Obrigada por seres quem és! Adoro-te.

À minha família da AEFADUEUP, apesar de ser a “Pequena Ditadora”. Foi um orgulho trabalhar com todos vocês, foi bom crescer e ver-vos crescer! Sinto um orgulho enorme em todos vocês. Não posso esquecer a Tininha e a Marta, que tantas vezes ouviram as minhas reclamações e frustrações, sempre com uma palavra amiga, um sorriso e um carinho para me dar.

Ao Orientador Mestre Rui Veloso e à Professora Cooperante Mestre Sónia Calejo, por me terem acompanhado neste meu último ano. Foi com eles que cresci durante este ano letivo. Aprendi imenso com os dois e não poderia estar mais agradecida por todo o apoio que me deram durante todo este ano.

Ao Grupo de Educação Física da Costa Matos, que demonstraram ser pessoas espetaculares, sempre prontas a ajudar e aconselhar cada um de nós.

Aos meus colegas e AMIGOS do Núcleo de Estágio. Porque era impossível pedir um grupo melhor que este. À Ana (Bárbara), à Marianna, ao Ruben, ao Xavier e ao Edgar, se este estágio me marcou, vocês também foram os responsáveis.

Gostaria ainda de fazer uma referência aos professores e colaboradores do laboratório de Biomecânica, especialmente ao Professor Doutor Leandro Machado, que muita ajuda me deu para que o meu estudo fosse exequível.

Por fim mas nunca menos importantes, aos meus queridos meninos do 8ºB! Como já lhes disse uma vez, Obrigada por terem sido os primeiros. Foi ótimo ver-vos crescer e ver como me fizeram crescer. Levo cada um no meu coração!

Índice

Dedicatória	III
Agradecimentos.....	V
Índice	IX
Índice de Figuras.....	XIII
Índice de Quadros	XV
Índice de Anexos.....	XVII
Resumo	XIX
Abstrat	XXI
Lista de abreviaturas	XXIII
1 Introdução	1
2 Enquadramento Pessoal.....	3
2.1 Quem sou, de onde vim, para onde vou!	3
2.2 Estágio Profissional – o que esperar.....	6
2.3 Estágio Profissional, o que é?	7
2.4 Viver o Estágio Profissional!	8
3 Enquadramento da prática profissional.....	11
3.1 Vertente legal, funcional e institucional.....	11
3.2 A Instituição Educativa	12
3.3 Escola Básica Dr. Costa Matos – Onde os sonhos se tornam realidade	13
3.4 A sala dos professores – momentos de partilha, entre ajuda e companheirismo	14
3.5 A turma do 8ºB – os meus queridos meninos	15
4 Realização da Prática Profissional	17
4.1 Conceber, Planear, Realizar e Avaliar	17
4.1.1 Conceção	18
4.1.2 Planeamento	20
4.1.2.1 Planeamento anual.....	21
4.1.2.2 Unidade didática.....	24
4.1.2.3 Plano de aula	28

4.1.3	Realização	30
4.1.3.1	Os Modelos de Ensino	31
4.1.3.2	Atletismo, um início atribulado	33
4.1.3.3	Uma turma, vários níveis	36
4.1.3.4	Ginástica e as fichas de progressão	40
4.1.3.5	O MED integrado no Futebol	42
4.1.3.6	Instruir, instruir e INSTRUIR	45
4.1.3.7	Ambientes Positivos	48
4.1.3.8	Ser Professor Reflexivo	50
4.1.4	Avaliação	51
4.1.4.1	Avaliação Diagnóstica	52
4.1.4.2	Avaliação Formativa	53
4.1.4.3	Avaliação Sumativa	53
4.2	Participação na Escola e Relação com a comunidade	57
4.2.1	Desporto Escolar	57
4.2.2	Oferta Complementar	59
4.2.3	Atividades não letivas	60
4.2.3.1	Dia Internacional da Pessoa com Deficiência	61
4.2.3.2	Corrida do Pai Natal	62
4.2.3.3	Meeting de Atletismo	63
4.2.3.4	Dia Internacional da Dança	64
4.2.3.5	II Gala do Desporto Escolar	65
4.2.3.6	Visita ao Aquaparque de Amarante	66
4.2.4	Projeto cantina	66
4.3	Desenvolvimento profissional	67
4.3.1	Seminário Internacional – O estágio na (Re) construção da identidade profissional do professor	68
4.3.2	Formação de <i>Endnote</i> /pesquisa em bases de dados	68
4.3.3	Formação de Materiais autoconstruídos	69
4.3.4	III jornadas de encerramento do Estágio Profissional	69
5	Conclusão	71
6	Estudo de Investigação	75
6.1	Resumo	75

6.2	Abstract	77
6.3	Introdução	79
6.4	Revisão da literatura.....	81
6.4.1	Mochila	81
6.4.2	Marcha.....	83
6.4.2.1	A Força de Reação do Solo	86
6.5	Problema	91
6.6	Objetivos.....	93
6.7	Pertinência do Estudo.....	95
6.8	Materiais e Métodos	97
6.8.1	Caracterização dos sujeitos	97
6.8.2	Protocolo Experimental.....	97
6.8.3	Materiais utilizados	98
6.8.4	Processamento dos dados.....	99
6.8.5	Procedimento Estatístico.....	99
6.9	Análise e discussão dos Resultados.....	101
6.10	Conclusão	107
	Referências Bibliográficas	XXV
	Anexos.....	XXXI

Índice de Figuras

Figura 1 – Turma do 8.ºB	15
Figura 2 – Modelo da Estrutura do Conhecimento (Vickers, 1990, p. 6).....	26
Figura 3 – Fichas de Progressão de Ginástica Artística e Acrobática	41
Figura 4 – Fotografias do Evento Culminante	45
Figura 5 – Descritivo das atividades desenvolvidas no Dia Internacional da Pessoa com Deficiência	62
Figura 6 – Dia Internacional da Dança (Frase de Confúsius, s.d.).....	65
Figura 7 – Poster "O Lugar da Educação Física na Escola"	70
Figura 8 – Esquema representativo do ciclo da marcha.(adaptado de Sousa, 2010) ..	84
Figura 9 – Exemplo de uma plataforma de força retangular mostrando as superfícies superior e inferior (Barela & Duarte, 2011).	87
Figura 10 – Curva de registo da componente vertical. A – Fvt1pico; B – Fvt2pico; C – Fttvale.....	88
Figura 11 – Curva de registo da componente vertical. A - FAPpicotrav; B – FAPpicoace; C – FAPzero.....	88
Figura 12 – Gráficos representativos das componentes vertical e ântero-posterior nos eventos Sem Mochila, co 10% do peso corporal da criança e com o Peso Médio da mochila.....	104

Índice de Quadros

Quadro 1 – Fases e subfases do ciclo da marcha (Sousa, 2010).....	85
Quadro 2 – Valores médios e desvios padrão da força FZ (N/BW) e variação do tempo (s) em que ocorrem os eventos indicados, para cada nível de carga.	101
Quadro 3 – Valores da variação do tempo (s) que ocorre no 2 Pico de Força, para a comparação entre cada nível de carga.....	102
Quadro 4 – Valores do Nível de Significância da variação do FZ (N/BW) que ocorre nos eventos selecionados, para a comparação entre cada nível de carga.....	103
Quadro 5 – Valores médios e desvios padrão da força Fy (N/BW) e variação do tempo (s) em que ocorrem os eventos indicados, para cada nível de carga.	105
Quadro 6 – Valores do Nível de Significância da variação do Fy (N/BW) que ocorre no Pico de Travagem, para a comparação entre cada nível de carga.....	106

Índice de Anexos

Anexo I – Planeamento Anual	XXXIII
Anexo II – Unidade Didática de Voleibol.....	XXXV
Anexo III – Plano de Aula.....	XXXIX

Resumo

O presente Relatório de Estágio, foi elaborado no âmbito da disciplina Estágio Profissional, presente no plano de estudos do 2º ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensino Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, conducente ao grau de mestre.

O Estágio Profissional é o culminar de um ciclo de estudos pelo qual a Estudante Estagiária trabalhou com vontade, coragem e determinação. A realização de um estágio num contexto de trabalho real, proporciona ao estudante estagiário como que uma mudança de palco, integrando-o num ambiente profissional, permitindo contatar com as diferentes realidades sociais e culturais, obrigando-o a analisar as situações, a formular questões e a tomar decisões, ajuda-o a interagir, a desenvolver uma consciência crítica e a capacidade de compreender a realidade e adaptar-se à mesma.

Todo o Relatório foi elaborado com o propósito de identificar e participar as situações consideradas marcantes pela Estudante Estagiária, durante o ano letivo. Encontram-se descritos todos os momentos meritórios de uma reflexão mais profunda por parte da Estudante Estagiária, e que determinaram o desenvolvimento de capacidades essenciais para um melhor desempenho profissional.

Esta experiência proporcionou momentos inesquecíveis à Estudante Estagiária que lhe permitiram vivenciar a realidade profissional e, após uma panóplia de emoções, permitiu concluir que ser professor de educação física é, com certeza, a realização do seu sonho.

Neste documento ainda podemos encontrar o estudo de investigação, desenvolvido pela estudante estagiária e que procura apreender de que forma o transporte de mochilas escolares influencia a força de reação do solo na marcha em crianças do segundo ciclo do ensino básico, com e sem cargas diferenciadas.

Palavras-chave: ESTÁGIO PROFISSIONAL; REFLEXÃO; ESCOLA; PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM; MOCHILAS ESCOLARES; FORÇA DE REAÇÃO DO SOLO.

Abstrat

This document was written to conclude the course of study Internship, part of the curriculum of the 2nd cycle in Teaching Physical Education in Elementary and Secondary Schools in the Faculty of Sport, University of Porto, leading to the master's degree.

The Internship is the concluding mark to a cycle of studies for which the intern worked with willpower, courage and determination. The achievement of an internship in a context of real work provides to the student a sort of stage change, integrating her in a professional environment, allowing contact with different social and cultural realities, making her to analyze situations, to formulate questions and make decisions, helps her to interact, to develop a critical awareness and the ability to understand the reality and adapt to it.

The entire document was prepared with the purpose to identify and report the situations considered remarkable by the Intern during the scholar year. The document describes all meritorious moments of deeper reflection by the Intern and that determined the development of essential skills for a better job performance.

This experience provided unforgettable moments to the Intern that allowed her to experience the professional reality and after a large panoply of emotions she concluded that being a physical education teacher is, of course, the realization of her dream.

In this document we can also find a research study developed by the student that tries to answer the question of how carrying backpacks influences the ground reaction force during gait in children of the second cycle of basic education, under different loads on the backpack.

Keywords: STAGE PROFESSIONAL; REFLECTION; SCHOOL; PROCESS OF TEACHING AND LEARNING; SCHOOL BACKPACK; GROUND REACTION FORCE; DIFFERENT LOADS.

Lista de abreviaturas

AEFADEUP – Associação de Estudantes da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
CEF – Curso de Educação e Formação
DE – Desporto Escolar
EE – Estudante Estagiária
EEFEBS – Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
EF – Educação Física
EP – Estágio Profissional
FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
IMC – Índice de Massa Corporal
MAPJ – Modelo de Aprendizagem Progressiva ao Jogo
MD – Modelo Desenvolvimental
MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento
MED – Modelo de Educação Desportiva
MID – Modelo de Instrução Direta
NEE – Necessidades Educativas Especiais
OC – Oferta Complementar
OMS – Organização Mundial de Saúde
PCD – Projeto Curricular de Departamento
PCE – Projeto Curricular de Escola
PEE – Projeto Educativo de Escola
PES – Prática de Ensino Supervisionada
PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação
PT – Projeto de Turma
TGfU – Teaching Games for Understanding
UP – Universidade do Porto

1 Introdução

O presente Relatório de Estágio, foi elaborado no âmbito da disciplina Estágio Profissional, presente no plano de estudos do 2º ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensino Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, conducente ao grau de mestre. A elaboração deste documento esteve sob a orientação do Mestre Rui Veloso.

O presente documento resulta do desempenho crítico e reflexivo do docente no decorrer da prática de ensino supervisionada. O EP é parte integrante da formação profissional do estudante de mestrado da EEFEBS, procura a “integração do conhecimento proposicional e prático necessário ao professor, numa interpretação atual da relação teoria prática e contextualizando o conhecimento no espaço escolar.” (Matos, 2013, p. 3).

Todo o desempenho crítico e reflexivo desenvolvido durante a prática pedagógica torna o Relatório de Estágio imprescindível para o culminar desta etapa da formação de professores: uma ponte entre a teoria e a prática, que proporciona ao professor a experiência de um ambiente real através da PES.

Relativamente à estrutura deste documento, o mesmo encontra-se organizado em seis capítulos.

O primeiro é o presente capítulo, que diz respeito à introdução. Neste capítulo é feito um pequeno enquadramento contextual do EP e dos seus objetivos, apresentando ainda a estrutura do documento que vai ser desenvolvido.

No segundo capítulo, relativo ao enquadramento pessoal, é feita uma pequena reflexão autobiográfica, onde é apresentada um pouco da história e do percurso do EE até este momento. Neste capítulo, ainda são descritas as expetativas iniciais e a realidade vivida pelo EE no decorrer deste ano letivo.

No terceiro capítulo é apresentado o enquadramento institucional, no qual a procura pela caracterização do contexto de prática é o principal foco. A caracterização da instituição educativa, da turma e do espaço frequentado pelos professores foi descrita de uma forma pormenorizada com o objetivo de enquadrar o leitor para a prática profissional posteriormente descrita.

As áreas de desempenho, previstas no regulamento de EP, estão apresentadas no capítulo quatro. A área 1, “organização e gestão do ensino”, aborda os temas relativos à conceção, planeamento, realização e avaliação. Pela abordagem destes temas é realizada uma análise crítica de todas as atividades desenvolvidas no decorrer do EP, referindo todas as sensações vivenciadas pela EE. A área 2, “ Participação na Escola e Relações com a Comunidade” expõe as atividades letivas e não letivas desenvolvidas pela Estagiária e por diversos intervenientes durante o ano letivo. Na área 3, “Desenvolvimento Profissional” foram referidos os aspetos considerados fulcrais para o desenvolvimento profissional da EE. Nesta área, foram descritas algumas formações consideradas substanciais para que o conhecimento adquirido ao longo deste percurso fosse evoluindo.

O quinto capítulo é a conclusão. Aqui, está narrado todo o percurso da EE e estão relatadas as contribuições do EP para o desenvolvimento do percurso da estagiária, bem como as suas perspetivas para o futuro.

O sexto e último capítulo foi dedicado ao estudo de investigação realizado no contexto do estágio. Este estudo foi elaborado com o objetivo de compreender de que forma o transporte de mochilas escolares influencia a força de reação no solo na marcha em crianças do segundo ciclo do ensino básico, com e sem cargas diferenciadas. Estão delineados todas as secções necessárias num artigo científico

2 Enquadramento Pessoal

2.1 Quem sou, de onde vim, para onde vou!

O meu nome é Maria Joana Gomes Cruz, nasci a 30 de outubro de 1991, tenho 22 anos e sou natural de Vila Nova de Gaia, a minha atual residência. Desde a minha infância que o meu sonho profissional foi ser “ Professora de Educação Física”. Assim, o auge da minha vida académica foi, necessariamente, no ano de 2009, no dia em que recebi a fantástica notícia de que consegui ingressar na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O início da concretização do meu sonho e a sua transformação em objetivo profissional.

A entrada na Faculdade de Desporto trouxe-me oportunidades únicas e que sem dúvida alguma marcaram a minha passagem pela mesma. No meu terceiro e último ano de licenciatura, surgiram duas oportunidades, ambas importantes, mas impossíveis de se realizarem em simultâneo. A primeira oportunidade passou pela possibilidade de realização de um intercâmbio escolar (programa mobilidade), no qual iria para o Brasil estudar durante 6 meses com dois dos meus grandes amigos. Foi uma situação para a qual me disponibilizei de imediato, mas que acabou por não se concretizar, em virtude de ter surgido um novo desafio, a proposta para fazer parte da AEFADEUP.

Embora não fosse um objetivo inicial fazer parte da Associação de Estudantes, foi sempre algo que me fascinou. Esta proposta foi uma oportunidade única de experimentar uma prestação diferente no percurso académico. Sem deixar de ser estudante, permite-nos vivenciar uma outra perspetiva da vida académica. O que é algo que sempre me aliciou. Optar pela AEFADEUP não foi uma tarefa fácil. Abandonar um projeto para o qual me havia disponibilizado de imediato com grande entusiasmo e deixar os meus amigos, foi uma decisão difícil, no entanto, e como um deles já fazia parte da Associação de Estudantes, a escolha tornou-se cada vez mais clara. Apesar de ainda hoje ter de considerar que um dos meus amigos não concretizou o seu sonho devido às minhas escolhas, tenho a certeza que voltava a fazer tudo de novo e optando sempre pela AEFADEUP. Faço parte da AEFADEUP há 3 anos, sendo que no ano cessante tive o privilégio de ser Vice-presidente da direção. Esta

oportunidade que me foi dada fez-me crescer imenso, quer a nível académico, quer a nível de responsabilidade social e mesmo empresarial, colocando-me constantemente à prova. Com esta experiência consegui adquirir competências que me serão úteis para o meu futuro como o trabalho em equipa, a responsabilidade e a organização que considero essenciais para um completo desenvolvimento enquanto pessoa.

A licenciatura em Ciências do Desporto, que terminei em 2012, ainda não me permitia concretizar o objetivo de ser Professora de Educação Física, pelo que, na prossecução desse objetivo concorri ao Mestrado de Ensino lecionado nesta prestigiada instituição, o qual tenho a honra de frequentar.

No âmbito do meu Mestrado e na elaboração desta apresentação, ter que proceder a uma autoanálise não é uma tarefa fácil, pelo contrário, é uma tarefa bem difícil. Sempre que me questionam sobre mim própria, abordo o assunto de forma a responder aquilo que as pessoas pretendem ouvir, sem sequer me dar ao trabalho de interiorizar a questão que me foi lançada. Quando a questão é feita oralmente, a arte de fugir à pergunta torna-se simples e discreta, no entanto, o mesmo não acontece quando me encontro perante um papel que me obriga a interiorizar a questão e procurar introspectivamente algumas respostas às quais nunca procurei e nem sempre me preocupei em responder.

Tenho absoluta consciência que termos uma perceção objetiva de nós próprios é muito importante pois, não só nos permite definir com clareza e exatidão os nossos objetivos, como nos permite ter maior facilidade na interação com terceiros.

Assim, e efetivando esta autoanálise, posso considerar-me como uma pessoa tímida e calada, que observa mais do que fala, sem colocar qualquer tipo de questões, muito pouco interventiva. A comunicação é, indubitavelmente, o meu ponto fraco. O facto de preferir ouvir e interiorizar aquilo que me é transmitido, leva-me a ser uma pessoa ponderada nas respostas que vou dando. Ao longo destes anos, procurei sempre diferentes formas de interagir com as pessoas de forma a ultrapassar este problema que, por vezes, afeta a minha prestação. A idade, a responsabilidade e a consciência desta dificuldade têm motivado a minha atitude e creio que a minha capacidade de relacionamento

com aqueles que me rodeiam é cada vez mais fluente e mais desinibida. Não esquecendo que me encontro a lidar com adolescentes, acredito que esta será uma mais-valia para este estágio e futuro profissional.

Defino-me ainda como uma pessoa responsável e preocupada, amiga do meu amigo. Procuro sempre ajudar qualquer pessoa em qualquer situação, ajudando a solucionar os problemas e também aprender com eles.

Como mais-valia para ser Professor de Educação Física, considero que detenho uma elevada capacidade de adaptação. Com a diversidade de modalidades desportivas que fui vivenciando ao longo da minha formação, aprendi a lidar com diferentes situações e a gerir os imprevistos que são passíveis de surgir numa aula de Educação Física.

Como maior dificuldade para o bom funcionamento deste ano letivo, penso que será aquela, que ainda vou tendo, em sentir-me o centro das atenções. O facto de ter os olhares de todos os alunos colocados em mim, por vezes provoca-me algum desconforto e alguma desconcentração. Como estratégia para solucionar esta questão, tenho vindo a desenvolver algumas técnicas de autoconfiança, nas quais me desafio a mim própria e me obrigo a enfrentar este desconforto, por forma a ultrapassar, definitivamente, esta pequena lacuna. Durante este ano letivo, poderei ter momentos menos bons, pois é óbvio que gerir esta situação nem sempre será fácil ou linear, mas tendo consciência da mesma, comprometo-me a não baixar os braços e a não deixar que este problema afete a minha relação com os alunos e a minha prestação no estágio.

“Never let the fear of striking out keep you from playing the game!”

(Rosman, 2004)

2.2 Estágio Profissional – o que esperar

As minhas expetativas para o Estágio Profissional eram bastante elevadas pois este funciona como uma prova, um exame final que me iria preparar para o futuro. Importante, quer ao nível do desenvolvimento das minhas capacidades profissionais, quer ao nível do desenvolvimento da minha personalidade. Consciente da dificuldade da minha colocação numa escola nos próximos anos, acredito que uma formação completa na área da Educação Física passa muito pelo trabalho com populações multiculturais. Este tipo de população é, nos dias de hoje, a que mais predominância tem nas escolas, sendo pois muito importante para um profissional, na nossa área, procurar e obter formação na escola permitindo, assim, desenvolver a sua capacidade de adaptação.

O estágio profissional não é mais que o culminar do meu ciclo de estudos. Após o seu término tornar-me-ei Professora de Educação Física e alcançarei aquilo com que sempre sonhei. Fui enveredando, ao longo dos anos, numa luta incansável que enfrentei com esforço e dedicação e, por isso, espero retirar deste estágio o maior proveito do que é ser professor. Espero sentir, finalmente, que toda a luta não foi em vão. Sentir que é, com certeza, isto que quero fazer para o resto da minha vida. Sentir que foi pela paixão, pelo desporto e pelo ensino que nunca desisti.

“ Education is the most powerful weapon we can use to change the world”

(Mandela, 2003)

Foi com esta paixão e vontade de “mudar o mundo” que cheguei à escola, procurando despertar o interesse nos meus alunos. Quis que fossem participativos nas atividades que lhes fui propondo, que procurassem aprender o que lhes era transmitido. Em contrapartida, tal permitir-me-ia, de igual modo, aprender com eles, gerir todas as dificuldades e problemas que, certamente, iriam surgir perante um grupo tão heterogéneo. Queria sentir os seus olhares, mas também os seus sorrisos, a sua confiança e a sua colaboração.

Em relação ao grupo de Educação Física e Professores Cooperantes, acreditei que seriam sempre uma mais-valia nesta nova etapa, pessoas mais experientes e com uma vivência da Educação Física muito superior à minha. Esperava que me ajudassem sempre que eu solicitasse, mostrando disponibilidade para me orientar e ajudar a encontrar a solução mais adequada para a resolução dos problemas. Relativamente ao Professor Cooperante, acrescento ainda que pretendia que fosse alguém presente, capaz de me apoiar e criticar, para que assim eu pudesse desenvolver as minhas capacidades profissionais.

Do Orientador da Faculdade, pretendi que me encaminhasse, que me incentivasse, que me ajudasse a crescer e a desenvolver um bom trabalho ao longo do ano, acompanhando-me nos momentos mais decisivos.

Deste núcleo de estágio pouco ou muito poderia dizer. Para mim, sem qualquer dúvida, o melhor núcleo que alguma vez poderia ter tido. São pessoas que já conhecia e das quais sabia, antecipadamente, o que podia esperar. Simultaneamente, há que ter em consideração que com elas tinha já trabalhado frequentemente, pelo que seguramente podia prever que estariam sempre presentes para me ajudar a ultrapassar todas as situações mais complexas que pudessem surgir ao longo do ano letivo.

2.3 Estágio Profissional, o que é?

O Estágio Profissional no meu ponto de vista era, como já referi, o culminar de todo um processo de formação. Através desta formação pretendi cimentar todas as bases fundamentais que suportam a minha formação profissional, na minha procura incansável do "ser professor de Educação Física".

No Estágio Profissional, procurei colocar em prática todo o conhecimento que fui adquirindo ao longo destes quatro anos de formação específica. Com a entrada para uma escola passamos a mover-nos no novo e desconhecido. É, precisamente, neste local que pretendemos desenvolver as nossas aptidões e competências implementando aquele que deve ser o nosso projeto de formação individual. Nesta nova fase, refletimos, analisamos e justificamos todas as

nossas opções promotoras de ensino, interpretando a viabilidade e utilidade da teoria para uma prática de excelência.

Este primeiro impacto com a realidade foi uma fase complexa e difícil de gerir. Existem diversos estudos referindo os primeiros anos da experiência de um professor, referindo que os mesmos são muitas das vezes um choque com a realidade. Segundo Veenman (1984), se o choque de realidade não for bem gerido pelo professor iniciante, tendo o apoio de outros professores mais experientes, esse choque poderá potenciar lacunas na construção do ser professor no início da sua carreira.

Segundo (Souza, 2009), um professor iniciante, quando é colocado numa escola fica à mercê da sorte e a sua fase de adaptação pode ou não ser superada. Souza acredita ainda, que se o professor não tiver com quem partilhar as suas dúvidas e erros isso condicionará a sua atividade docente, uma vez que centrará a sua prática apoiada nas vivências enquanto estudante.

Fundamentando-me nos autores supra referidos, numa perspetiva um pouco superficial, o estágio profissional acaba por proporcionar a integração do professor iniciante de uma forma mais suave e mais acompanhada. Transitar de estudante para professor é difícil, e o estágio profissional é uma forma orientada e progressiva de integração num contexto real, que permite desenvolver competências críticas e reflexivas, características da exigência da profissão de professor.

2.4 Viver o Estágio Profissional!

Decorrido um ano de diferentes tipos de experiências, todas elas enriquecedoras para a minha formação profissional, chego ao fim com o sentido de dever cumprido. Retiro desta etapa uma das melhores sensações de sempre, compreendendo e confirmando que o ensino de Educação Física é mesmo uma paixão pela qual valeu a pena esta luta incansável, durante todos estes anos.

Estar em frente a uma turma é um sentimento que gostaria que perdurasse para sempre, é fantástico sentirmos que os nossos alunos estão a ver as suas dificuldades a serem ultrapassadas, que querem ser constantemente desafiados. Quando percebemos que, no final de cada aula, ficam insatisfeitos

com o término da mesma ou então ficam do nosso lado um tempo extra para que possam corrigir os seus erros.

Depois deste estágio estou ciente de que a minha futura profissão é muito mais do que um mero transmitir de conhecimentos. Um profissional de Educação está em constante aprendizagem, sendo que o processo de ensino é um processo inacabado, em constante atualização. Esta experiência deixa-me assim com uma maior capacidade reflexiva e de autonomia, ajudando-me no meu desenvolvimento profissional. Tal como é referido por Vieira & Moreira (2011, p. 28) “... o desenvolvimento profissional é contínuo e implica competências de formação permanente.”

3 Enquadramento da prática profissional

3.1 Vertente legal, funcional e institucional

O Estágio Profissional – Prática do Ensino Supervisionada (PES) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, surge como culminar da formação de professores inserindo-se na iniciação à Prática Profissional do Ciclo de Estudos tendente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física. Este mesmo rege-se ainda pelas normas da instituição universitária e pela legislação própria sobre a habilitação para a docência nestes níveis de ensino.

No que concerne à estrutura e ao funcionamento do Estágio Profissional, o mesmo rege-se pelas orientações legais descritas no Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março e o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro, tendo ainda em conta o Regulamento Geral dos segundos Ciclos da UP, o Regulamento Geral dos segundos ciclos da FADEUP e o Regulamento do Curso de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Aqueles que se prendem como sendo aspetos essenciais do perfil geral estabelecido para um docente de Educação Física encontram-se descritos no Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto, dividindo-se em 4 áreas de desenvolvimento. Fazem parte desta dimensão a “Dimensão profissional, social e ética”, “Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”, “Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade” e “Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida”.

Como refere Matos (2013, p. 3), “O Estágio Profissional visa a integração no exercício da profissão docente de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão.”.

Seguindo esta perspetiva apresentada, a Universidade do Porto, regendo-se pelo artigo 2º, do regulamento específico do 2º ciclo em EEFEBS, demonstra que para a atribuição do grau de Mestre, o professor estagiário deve dominar capacidades ao nível do conhecimento aprofundado relativo às ciências do

desporto que possam ser utilizadas no ensino da Educação Física; capacidade para exercer a atividade profissional e especializada de Professor de EF nos respetivos ciclos; capacidade para adotar uma atitude investigativa no desempenho profissional baseada na compreensão e análise crítica da literatura educativa e competências que permitam uma aprendizagem, essencialmente autónoma, ao longo da vida.

Nesta linha de ideias, o estudante estagiário durante o Estágio Profissional assume, em contexto real durante todo o ano letivo, funções inerentes a um professor da escola, o professor Cooperante.

Durante este ano letivo, realizei o Estágio Profissional na Escola Básica Dr. Costa Matos, em Vila Nova de Gaia, tendo desempenhado as funções de professor de Educação Física da turma 8ºB, durante o ano letivo de 2013/2014.

3.2 A Instituição Educativa

A escola deve ser vista como uma instituição transmissora de valores e saberes. Em cada recanto da escola é encontrada uma nova aventura onde se misturam diferentes sabedorias e culturas. As escolas são, nos dias de hoje, mais do que instituições de ensino, são locais promotores e veiculadores da multiculturalidade.

Salientam Mesquita & Rosado (2011), a multiculturalidade é sinónimo de reconhecimento do pluralismo cultural. Tal como diz Taylor (cit. por Mesquita & Rosado, 2011, p. 22) “o fenómeno sociocultural começa a assumir visibilidade através do desaparecimento de sociedades tidas como monoculturais”. Existe, cada vez mais, uma maior necessidade de compreender e aprender a lidar com os mais diversos grupos culturais existentes na escola.

A visão da escola multicultural leva-nos à procura e construção de mais e melhores sistemas educativos que sejam capazes de agregar toda a organização, sem esquecer a necessária capacidade de integração dos alunos, neste tipo de educação. Mesquita & Rosado (2011) mencionaram que a construção de um melhor sistema educativo implica o desenvolvimento de uma pedagogia para a igualdade e para a inclusão, através da adaptação das metodologias de ensino aos vários grupos culturais, implicando, ainda, a redução

dos preconceitos racistas e o desenvolvimento das competências pretendidas pelo sistema educativo.

Apesar desta necessidade de evolução do sistema educativo, o mesmo encontra-se estagnado. As escolas continuam a utilizar o ensino mecanicista, sendo designadas por Costa (2003), nas imagens organizacionais da escola como empresa. As escolas assumem ainda características referentes ao trabalho desenvolvido por Taylor (1995), a produção em massa. Este tipo de ensino trata os alunos como matéria-prima, moldando-os ao longo da sua formação, assumindo assim uma produção em série.

É, de facto, muito importante atualizar o sistema educativo português, é importante que o ensino se centre na questão multicultural. Com o crescente aumento da diversidade da comunidade, a escola deve ser capaz de implementar estratégias e métodos que vão de encontro às especificidades de cada um, garantindo assim um correto desenvolvimento do processo de ensino, adequado a quem a ele recorre. A escola deve ser inclusiva.

3.3 Escola Básica Dr. Costa Matos – Onde os sonhos se tornam realidade

A Escola Básica Dr. Costa Matos (ex. E.B. 2/3 Teixeira Lopes) é a escola sede do Agrupamento de Escolas Dr. Costa Matos, situada em Vila Nova de Gaia, na freguesia de Santa Marinha. No agrupamento de escolas está representado um total de 6 escolas, sendo a escola sede a única EB 2/3.

Neste ano letivo, a escola comemora 40 anos desde que, em 1973 mudou de instalações. Esta é, pois, uma escola antiga mas prestigiada e interventiva, que no decorrer dos anos procurou melhorar as condições de trabalho e de bem-estar, visando sempre ser mais e melhor. Pelo facto de sempre lutar por essa ambição de ser mais e melhor, a escola no ano letivo cessante foi distinguida pelo Ministério da Educação e Ciência (2012) com o “Prémio Escola”, prémio que “visa reconhecer as escolas que, de forma excecional, desenvolveram a qualidade da educação, da aprendizagem e dos resultados através do desenvolvimento de projetos coletivos no sentido de difundir as boas práticas e

condutas com impacto no sucesso dos alunos, na dignificação e na valorização da escola”.¹

No que concerne às condições de trabalho para o grupo de Educação Física, é possível dizer que a escola tem boas condições para a prática desportiva. A escola possui um Pavilhão Gimnodesportivo e, no espaço exterior, um campo de futebol de 7 com relvado sintético, que à largura possui dois campos de futebol de 5 ou andebol, com todas as linhas devidamente assinaladas. No relvado estão ainda marcadas 4 pistas de atletismo proporcionando a prática da mesma. Ainda relativamente ao exterior, existem dois campos de basquetebol 3x3 em cimento e uma caixa de areia.

O pavilhão Gimnodesportivo foi remodelado há alguns anos. Durante as obras foi colocado um piso novo, balizas novas, bem como tabelas de Basquetebol que poderão ser recolhidas caso seja necessário. O material disponível é vasto e, no geral, encontra-se em bom estado havendo, no entanto, algumas limitações que se prendem pela quantidade de material disponível.

Relativamente à comunidade educativa, a escola é caracterizada por uma grande heterogeneidade de alunos. Existem turmas com alunos bastante problemáticos e são exemplos desta problemática a turma CEF e a turma de PIEF.

3.4 A sala dos professores – momentos de partilha, entre ajuda e companheirismo

No que diz respeito aos professores, o ambiente vivido e a naturalidade com que nos sentimos integrados foi uma verdadeira mais-valia para a minha formação. O grupo de Educação Física encontra-se extremamente disponível para auxiliar sempre que necessário, disponibilizando-se sempre para retirar qualquer dúvida que possa surgir, bem como, facilitar trocas de espaços para lecionar aulas.

A professora cooperante tem demonstrado ser uma pessoa atenta aos problemas que vão surgindo, incentivando cada um para a procura de mais e

¹ Ponto nº 2 do Artigo 3.º do Regulamento do Prémio de Escola.

melhores soluções que nos permitam um maior desenvolvimento profissional e pessoal.

O Orientador da Faculdade é docente nesta mesma escola e, conseqüentemente, essa presença constante facilita a relação que temos com o mesmo. Um Orientador presente é uma mais-valia para qualquer professor estagiário, a interação entre ambos torna-se mais ágil e simplificada, permitindo um melhor desenvolvimento das competências requeridas ao estagiário.

3.5 A turma do 8ºB – os meus queridos meninos



Figura 1 – Turma do 8.ºB

Neste ano letivo, durante a prática pedagógica, estive a meu cargo uma turma do 8º ano de escolaridade. A turma era constituída por vinte e dois alunos, dos quais onze do sexo masculino e onze do sexo feminino. Destes vinte e dois alunos, é importante salientar que duas das alunas são portadoras de NEE, e se uma delas não compareceu durante todo o ano letivo às aulas de Educação Física, a outra foi, apesar das suas limitações, uma aluna exemplar que, daí que não possa deixar de reconhecer o seu esforço e dedicação.

Relativamente à restante turma, é uma turma bastante heterogénea. Durante o ano letivo, foi possível verificar que era uma turma empenhada e participativa, sempre motivada para a prática desportiva, embora com alguns alunos muito irrequietos.

No que diz respeito às interações entre a turma, considero que a relação existente entre eles é positiva. Os alunos relacionam-se saudavelmente entre si, sendo visível no decorrer da prática desportiva a entre ajuda, a compreensão, a paciência, o que evidencia a coesão existente entre toda a turma. No que concerne à relação professor estagiário / alunos, esta foi sempre uma relação muito próxima, promovendo o respeito mútuo necessário para o bom funcionamento das aulas. Durante todas as aulas procurei dar uma resposta positiva e adequada às necessidades de todos através da constante estimulação e permanente desafio para a prática do que lhes era proposto, conseguindo assim contornar algumas das dificuldades sentidas pelos alunos.

Neste ano letivo e com esta turma, foi desenvolvido um trabalho capaz de me ajudar a atingir os meus objetivos, fazendo com que eu, tal como os alunos, crescesse durante todo o processo de ensino aprendizagem.

4 Realização da Prática Profissional

“ Para educar os outros é necessário ter vivido antes deles, isto é, não a simples vivência em geral (...) mas sim ter vivido antes o conhecimento que deseja transmitir.”

Savater (1997, p. 35)

Neste capítulo será retratada toda a prática pedagógica realizada durante este ano letivo. É uma reflexão profunda sobre tudo o que aconteceu durante este ano letivo: nas aulas, nas atividades, nos momentos de convívio; e sobre tudo o que é inerente à função de ser Professor.

Este capítulo encontra-se dividido nas três áreas de desempenho previstas nas Normas de Orientadoras do Estágio Profissional – Organização e Gestão do Ensino/ Aprendizagem, Participação e Relações com a Comunidade e Desenvolvimento Profissional.

4.1 Conceber, Planejar, Realizar e Avaliar.

“Construir uma estratégia de intervenção, orientada por objetivos pedagógicos, que respeite o conhecimento válido no ensino da Educação Física e conduza com eficácia pedagógica o processo de educação e formação do aluno na aula de EF.”

(Matos, 2013, p. 3)

Esta área define a elaboração e construção de estratégias que auxiliaram o Estudante Estagiário na orientação do processo de ensino-aprendizagem que foi desenvolvido ao longo deste ano letivo.

Nela estão englobadas a concepção, o planejamento, a realização e a avaliação do ensino. Estes objetivos pedagógicos têm como finalidade fazer com que o Estudante Estagiário realize uma introspeção e reflita acerca da sua postura e desempenho durante o ano letivo.

4.1.1 Conceção

Entende-se por conceção a capacidade de definir o ensino alicerçado pelos objetivos da Educação Física enquanto área disciplinar, orientado pelo Programa de Currículo Nacional e os Programas Desenvolvidos pela Escola para a disciplina.

A conceção centra em si todo o processo de ensino-aprendizagem, é a primeira etapa para o desenvolvimento deste processo. Pretende-se que o Estudante Estagiário procure ser um conhecedor de tudo aquilo que estar numa escola representa.

Para se ser um bom profissional, em qualquer área, independentemente dos anos de prática, não basta chegar ao terreno e lançar algumas ideias, pois é necessário e importante a existência de um conhecimento teórico sólido. O professor de educação física não pode fugir a este pressuposto, embora o senso comum entenda, muitas vezes, que o professor de educação física é aquele professor que apenas coloca os alunos a correr, a saltar e a jogar, sem ter que se preocupar com o desenvolvimento cognitivo dos mesmos. Contrapondo esta tese, nós, profissionais da área, temos consciência que esta não é a realidade vivida, que este não pode (nem deve) de ser o tipo de trabalho desenvolvido. Facilmente se vislumbra que um professor que não realize um trabalho “extra aula”, que não desenvolva paralelamente um trabalho de base, não será, no fundo, um bom profissional.

De facto, um professor de Educação Física, tal como qualquer outro professor, necessita de bases teóricas que sustentem todo o seu trabalho. A experiência que o mesmo desenvolve ao longo dos anos de ensino não é suficiente para desenvolver um bom processo de ensino-aprendizagem, é antes complemento do mesmo. Como defende Marcelo (cit. por Braga, 2001, p. 59), “*experiencia no es sinónimo de educacion*”. Deste modo, podemos dizer que para se ser bom professor é necessária a realização de um trabalho contínuo na procura de um crescente leque de informação que sustente e coadjuve o professor a refletir sobre toda a atividade letiva que irá desenvolver ao longo do ano.

Assim, e como Estudante Estagiária, procurei ao longo deste ano assentar todo o meu trabalho no conhecimento de fundamentos teóricos. Através da Professora Cooperante tive acesso aos documentos essenciais para um conhecimento mais aprofundado da comunidade educativa (Regulamento Interno, PEE, PCE, PCD, PT e Estatuto do Aluno). Procurei, ainda, estudar e refletir sobre o programa de E.F., de forma a adequar o ensino às características da escola e às necessidades da minha turma, para que o ensino-aprendizagem fosse mais rico e produtivo.

Para termos uma melhor noção da escola e de como a mesma funcionava, fomos convidados a comparecer no dia da apresentação dos docentes, assistindo ao discurso que o diretor fez sobre a escola.

Durante as semanas seguintes, ainda antes de iniciarem as aulas, fomos apreendendo o modo de funcionamento do Departamento de Expressões e do Grupo de Educação Física através das reuniões em que participamos. Foi na primeira reunião do grupo de Educação Física, que soubemos que íamos colaborar na construção do planeamento anual para o 3º ciclo.

No que diz respeito à minha reflexão sobre a utilização de Modelos de Ensino durante este ano letivo, optei por vivenciar os vários modelos que nos foram apresentados no 1º ano de mestrado. Com esta opção, esperei alcançar uma melhor perceção dos modelos de ensino que podem ser desenvolvidos, de modo a avaliar a minha compatibilidade com cada um deles e a retirar elações acerca da reação dos alunos aos mesmos.

É ainda importante referir que, na preparação das aulas de Educação Física também foi previamente definida a organização da turma, a gestão de materiais e espaços. Durante o ano letivo, fui tendo uma melhor perceção de que, se todos estes aspetos forem previamente definidos, conseguiria ter um melhor controlo sobre a aula, organizando-a muito mais facilmente.

4.1.2 Planeamento

O planeamento do ensino é como um guião. É através deste que vamos desenvolver e aprimorar os métodos de ensino. É “...uma reflexão pormenorizada acerca da direção e do controlo do processo de ensino...” (Bento, 2003, p. 8), ou seja, é uma proposta de trabalho apresentada pelo professor na qual estão definidas e elaboradas as todas as suas decisões e reflexões para que o processo de ensino aprendizagem atinja o nível de sucesso idealizado.

No planeamento, o professor deve utilizar todos os documentos essenciais para a construção do mesmo. O Programa de Ensino é um importantíssimo documento para que o processo de ensino seja planeado e estruturado, tendo em conta o ano de escolaridade e as capacidades dos alunos verificadas através da AD. Assim, o programa deve ser utilizado pelo professor como uma ferramenta adaptada à sua turma, com o objetivo de lhe facilitar o processo de ensino-aprendizagem (Leite, 2000).

Bento (2003, p. 20) refere que “o programa deve fornecer a orientação norteadora para a planificação do ensino pelo professor”, e que “a prática da planificação baseia-se, pois, sempre numa profunda análise do programa de ensino” ou seja, “... um processo de interpretação do programa”. Este é um documento de referência muito importante para o professor, mas se, de facto, ele se deve basear no programa para a construção das suas planificações, não pode, no entanto, deixar de ter uma interpretação crítica do mesmo, adequando-o às exigências e necessidades dos alunos.

É ainda importante ressaltar que, o planeamento não deve ser visto como um projeto acabado. Deve ser alvo de constante reflexão e reavaliação por parte do professor, para uma otimização das práticas educativas (Vilar, 1993).

O planeamento deve ser estruturado de forma a permitir uma realização progressiva do ensino, pelo que o mesmo pode ser organizado em três importantes níveis associados às tarefas de planeamento: Planeamento Anual, Unidades Didáticas e Plano de aula (Bento, 2003).

4.1.2.1 Planeamento anual

O planeamento anual é o primeiro nível de planificação. A sua elaboração integra a primeira etapa de planeamento do processo de ensino aprendizagem, que se traduz na preparação de todo o plano de ensino. Bento (2003, p. 67), refere que o plano anual deve ser “um plano exequível, didaticamente exato e rigoroso, que oriente para o essencial, com base nas indicações programáticas e em análise da situação na turma e na escola.” Assim, é importante a elaboração de um planeamento que sirva de base para o processo de ensino aprendizagem, nunca esquecendo que o mesmo não deve ser inalterável nem intocável, sendo o professor capaz de o adaptar e adequar às respostas dos alunos ao longo de todo o ano letivo.

De facto, no início do ano letivo e em conjunto com as professoras cooperantes, uma das primeiras tarefas a ser proposta foi a elaboração do planeamento anual para as turmas do 3º ciclo. O núcleo de estágio procedeu a um estudo e análise exaustiva do planeamento do ano letivo cessante, que serviu de referência para a elaboração do novo planeamento. Dessa análise conjunta, foram escolhidas as modalidades a serem abordadas em cada ano letivo e respetivo período.

Ao elaborar o planeamento, foi possível compreender que o grupo de Educação Física defende uma extensão das unidades didáticas e consequente dos conteúdos programáticos, acreditando que assim os alunos obtêm uma maior reconhecimento com a modalidade alicerçando de uma forma mais sustentada os conhecimentos. “Aprende mais quem dedica mais tempo a uma boa exercitação.” (Rink cit. por Mesquita & Graça, 2011, p. 41).

No entanto, a preocupação por um ensino integrado, que complemente a prática de exercício físico com a explicação teórica sobre o mesmo, nem sempre se cumpre.

Angeli (2003) na elaboração de um estudo realizado no Brasil sobre “A sistematização dos conteúdos. Nas aulas de educação física escolar: a teoria na prática” salienta que, durante o ensino básico, as aulas de Educação Física são lecionadas sempre da mesma forma e que poucos ou mesmo nenhuns novos conteúdos são apresentados nos diferentes anos de ensino. Apesar da

existência de Programas de Ensino destinados à orientação do professor, estes não são utilizados, limitando-se os professores, na maior parte das vezes, a lecionar sempre os mesmos exercícios.

Por outro lado, os programas de ensino estão muitas vezes desadequados às capacidades motoras dos alunos, facto que resulta sobretudo de os professores, muitas vezes, lecionarem nos diferentes anos letivos sempre as mesmas modalidades, promovendo um limitado desenvolvimento motor (Siedentop et al., 1986). Contudo, considerando o número cada vez mais reduzido de aulas para lecionar cada modalidade, não é fácil aprofundar as matérias de ensino tal como é pedido nos Programas, daí ser necessária uma adequação dos currículos de EF a esta nova realidade.

Este ajustamento seria uma mais-valia no processo de ensino aprendizagem dos alunos. Se as Unidades Didáticas dedicadas a cada modalidade forem mais extensas, os alunos terão uma maior vivência com os conteúdos a serem abordados, o que permite que os mesmos sejam assimilados de uma forma mais eficaz.

Obviamente que, a extensão das Unidades Didáticas requer uma redução no número de modalidades a serem lecionadas em cada ano letivo, daí ser necessária uma reestruturação do Planeamento Anual ao nível dos 3 anos de ensino, permitindo que todas, ou uma grande parte das modalidades, sejam igualmente lecionadas, evitando a sobrevalorização de algumas e assim permitir aos alunos vivenciar, identificar, explorar e adquirir competências muito mais diversificadas e com um desenvolvimento e desempenho motor muito mais alargado.

O estudo e o debate de ideias consubstanciaram-se na seleção de 5 modalidades para o 8.º ano de escolaridade: Andebol, Futebol, Voleibol, Atletismo e Ginástica. Em cada período, ficaram reservadas algumas aulas para matérias alternativas, com o objetivo de suprimir a possibilidade de imprevistos.

A sequência das modalidades a serem abordadas foi definida considerando os 3 anos de escolaridade, de forma a permitir uma progressão pedagógica mais coerente ao longo de todo o 3º ciclo. Assim, no primeiro período do 8º ano, foram lecionadas as modalidades de Atletismo, Andebol e Ginástica.

Foram escolhidas estas modalidades após avaliação do Planeamento Anual do 7º ano, e também ponderando as condições climatéricas sazonais que se fazem sentir no nosso país. Apesar de o plano anual ser igual para todas as turmas, cabe a cada um dos professores decidir a forma pela qual será abordado cada conteúdo, em função das características dos seus alunos.

A primeira modalidade a ser lecionada foi o Atletismo. Esta opção foi bastante refletida e, ao verificar que neste período havia um maior número de modalidades individuais relativamente às coletivas, considerei que seria benéfico para os alunos intercalar as modalidades, pelo que nas minhas primeiras aulas abordei as disciplinas de Salto em Altura e Corrida de Barreiras.

O Andebol foi a segunda modalidade lecionada. Esta é uma das modalidades sujeita à extensão da unidade didática e que decidimos lecionar, quer pelo facto de o primeiro período ser um período muito extenso, quer porque o Andebol não foi uma modalidade apresentada no ano letivo anterior.

A terceira modalidade foi a Ginástica, também com carácter de modalidade de extensão da UD. De referir que, durante todo o ano letivo, os alunos estiveram em contacto permanente com a modalidade e as suas diferentes disciplinas. De facto, no primeiro e segundo período, foram apresentados os conteúdos referentes à ginástica artística e de aparelhos, sendo o 3º período dedicado à ginástica acrobática. Esta progressão de ensino resulta de uma reflexão cuidada sobre a modalidade que permitiu, por sua vez, compreender que seria uma mais-valia para os alunos numa primeira fase aprenderem a ginástica artística, para depois aplicarem os conteúdos aprendidos nas restantes disciplinas.

No segundo período, foram lecionadas as modalidades de Ginástica e Voleibol. No seguimento do 1º período, a primeira modalidade abordada foi a Ginástica, com o principal objetivo de dar uma sequência lógica às habilidades já apresentadas.

O Voleibol foi a modalidade “forte” deste período. Uma das razões pelas quais foi colocada neste período teve que ver com as condições climatéricas adversas que se fazem sentir durante o inverno, o que torna difícil a prática de qualquer atividade no exterior. Neste período, foram ainda lecionadas duas aulas

de 90 minutos de Atletismo possibilitando aos alunos reexperimentar as disciplinas de Salto em Comprimento, Velocidade, Corrida de Barreiras e Lançamento do Peso. No terceiro período, o período mais curto do ano letivo, foram lecionadas as modalidades de Ginástica Acrobática e Futebol. No seguimento do planeamento efetuado no início do ano e na sequência das disciplinas apresentadas nos períodos anteriores, lecionamos a Ginástica Acrobática. Por opção própria, o Futebol foi a última modalidade abordada com o propósito de os alunos poderem usufruir do Modelo de Educação Desportiva (MED).

Do decorrer desta exposição e considerando os objetivos propostos para este ano letivo, considero que, se por um lado observamos e respeitamos o planeamento anual na forma como organizamos o processo de ensino aprendizagem (Bento, 2003), o mesmo foi sempre ajustado e adequando-o às capacidades dos alunos de forma a otimizar a aprendizagem.

4.1.2.2 Unidade didática

“Constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem”

(Bento, 2003, p. 75)

As Unidades Didáticas representam o segundo nível de planificação. São consideradas fundamentais para que o processo de ensino aprendizagem seja idealizado e apresentado de forma clara e precisa. As Unidades Didáticas definem-se como planificações estruturadas pelo professor quanto à forma de organização do seu ensino em determinada modalidade, servindo de base à conceção das diferentes aulas (Bento, 2003).

Porém, é importante referir que, para um correto desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, não basta a estruturação da Unidade Didática pois é necessária uma reflexão e, eventualmente, algum ajustamento por parte do professor sobre as matérias a serem abordadas, tendo em consideração a turma e os objetivos que pretende alcançar com a mesma.

Sendo o planeamento das Unidades Didáticas de elevada importância para todo o processo de ensino aprendizagem, neste ano letivo e para todas as

modalidades a serem abordadas, foram construídos Modelos da Estrutura do Conhecimento.

O Modelo da Estrutura do Conhecimento é “*an activity specific approach to teaching.*” (Vickers, 1990, p. 4). Ao criar este modelo, Vickers (1990) visou a orientação do professor durante a sua prática pedagógica. Estes documentos consubstanciam-se numa espécie de guião para o professor, oferecendo-lhe como que um rumo, pautado pela simplificação do processo ensino-aprendizagem. Esse processo de facilitação opera através da incorporação de temas que vão desde a análise da turma, ao planeamento da Unidade Didática, até à avaliação e objetivos que pretendemos serem atingidos no final da modalidade.

O Modelo da Estrutura do Conhecimento encontra-se dividido em 3 fases essenciais que permitem a sua correta aplicação. A primeira fase, a da **Análise**, é constituída pela análise da estrutura do conhecimento, a análise das condições de aprendizagem e pela análise dos alunos, sendo apresentada nos 3 primeiros módulos do modelo. A fase de **Decisão**, representada nos módulos 4 a 7, é composta pela extensão e sequência da matéria, definição dos objetivos, configuração da avaliação e progressões de ensino. Por fim, a última fase diz respeito à **Aplicação**, fase na qual o professor coloca em prática tudo o que está estruturado nas fases anteriores (*Figura 2*).

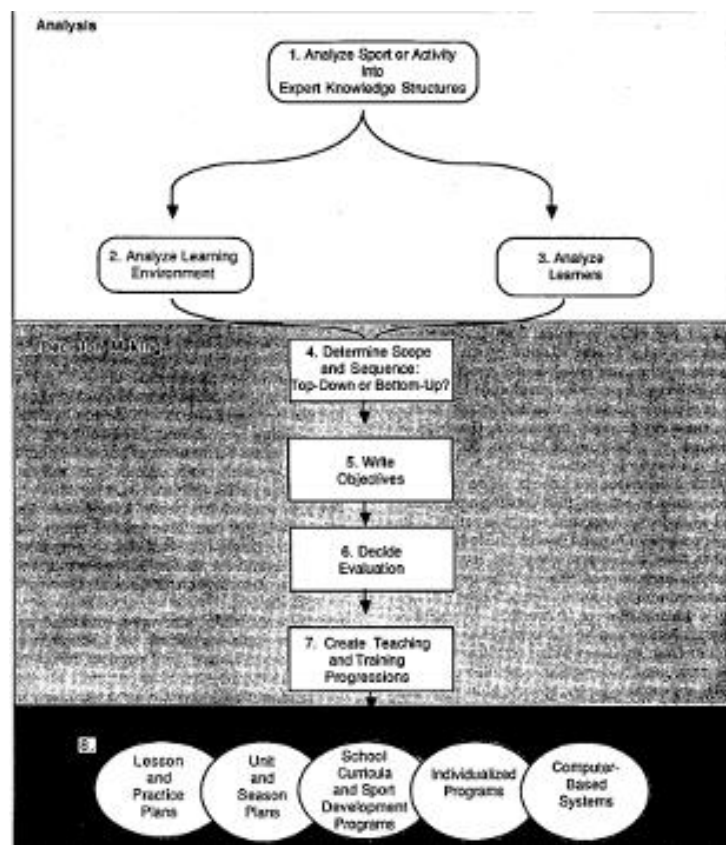


Figura 2 – Modelo da Estrutura do Conhecimento (Vickers, 1990, p. 6)

Ao longo do estágio profissional, foram vários os momentos destinados à estruturação das Unidades Didáticas. Um dos objetivos na construção das mesmas prendeu-se com a necessidade de não lecionar demasiados conteúdos, de forma a permitir aos alunos apreender e aperfeiçoar as habilidades motoras que lhes estavam a ser transmitidas. Neste sentido, a extensão das Unidades Didáticas permitiu que os alunos tivessem um maior espaço de tempo para desenvolver e adquirir todas as competências e habilidades motoras propostas.

É ainda importante referir que esta estruturação não é, em si mesma, inalterável, uma vez que estamos a trabalhar com seres humanos, o MEC pode sofrer alterações no decorrer das aulas de acordo com as apetências e a maior ou menor facilidade com que os alunos adquirem as competências propostas em cada disciplina e em cada modalidade.

Segundo Bento (2003, p. 78), “o planeamento da unidade temática não deve dirigir-se preferencialmente para a matéria “em si mesma” – a abordar nela – mas sim para o desenvolvimento da personalidade (habilidades, capacidades, conhecimentos, atitudes) dos alunos (...)”. De facto, durante o ano letivo

revelou-se necessário proceder a algumas alterações às Unidades Didáticas devido às diferentes respostas cognitivas dos alunos.

As alterações às Unidades Didáticas ocorreram nos momentos tidos como importantes para a evolução dos alunos através do processo de adaptação às suas capacidades motoras. O principal ajustamento aconteceu na Unidade Didática de Andebol, já que após algumas aulas foi possível verificar que os alunos estavam a evoluir a diferentes ritmos. Com esta perceção, compreendi que havia uma necessidade de adaptar os conteúdos ao nível de cada aluno, sendo necessário, optar por dividir a turma em dois níveis distintos, o que obrigou levar a cabo alterações significativas na unidade didática.

“A aula de hoje foi uma aula diferente, apesar de continuar a lecionar andebol, senti necessidade de testar os alunos relativamente ao seu nível de progresso. Como os alunos não tinham aprendido andebol no ano anterior, iniciei o ensino da modalidade colocando todos os alunos no mesmo nível, no entanto, com o decorrer das aulas foi possível verificar que existiam alunos fisicamente mais disponíveis do que os outros, pelo que optei por dividir a turma em dois níveis de ensino para que fosse possível uma melhor integração e maior aceitação da modalidade permitindo, também, um maior sucesso por parte dos alunos.”

(Reflexão aula 21, 9ª Aula de Andebol)

Ainda relativamente às alterações nas Unidades Didáticas do segundo período, foram criadas duas situações que implicaram a alteração das mesmas. Na Unidade Didática da Ginástica optamos por aumentar o número de aulas previamente definidas, com o propósito de permitir os alunos mais tempo para prepararem uma melhor construção das suas sequências, para a avaliação nesta disciplina.

A segunda alteração ocorreu na Unidade Didática de Voleibol. Inicialmente, esta UD foi pensada para que fosse possível utilizar o Modelo de Educação Desportiva, mas após a Avaliação Diagnóstica realizada, optei por utilizar, mais uma vez, o ensino por níveis devido à grande disparidade entre os alunos.

Considero ainda importante salientar que em todos os períodos as UD's foram sendo adaptadas e ajustadas, em virtude de, algumas vezes, as atividades

propostas pelo grupo de EF serem realizadas nos mesmos dias em que dava aulas.

As Unidades Didáticas são um instrumento de trabalho fundamental, sendo uma base de orientação importante para que o processo de ensino aprendizagem decorra de uma forma sequenciada e organizada.

4.1.2.3 Plano de aula

“Estas aulas exigem uma boa preparação. Devem estimular os alunos, no seu desenvolvimento. Devem ser também horas felizes para o professor, proporcionando-lhe sempre alegria e satisfação renovadas na sua profissão.”

(Bento, 2003, p. 101)

A última fase da planificação é a elaboração do plano de aula. Esta é a fase à qual o professor dedica mais tempo ao longo da sua carreira como docente. Para cada aula que leciona é necessária a elaboração de um plano de aula.

É no plano de aula que o professor deve realizar uma reflexão mais profunda relativamente a todo o processo de ensino aprendizagem. Este deve ter uma informação mais detalhada do que os planeamentos anteriores, devendo ser o documento que vai orientar o modo como a aula vai ser apresentada e a forma como os exercícios vão ser propostos, é o documento através do qual o professor vai transmitir o seu conhecimento aos alunos, daí ser tão importante a sua reflexão e planificação.

Neste sentido, e citando Bento (2003, p. 107), “a aula constitui o elo decisivo do processo de educação e formação.”. O professor deve estar consciente da importância da planificação da aula e como a mesma constitui a essência do processo de ensino aprendizagem. Um bom professor é aquele que vai refletir sobre a sua aula e o que pretende que seja desenvolvido nela, que procura dar um seguimento lógico ao seu método de ensino, determina os objetivos a atingir, procura identificar possíveis problemas e encontra as soluções, mesmo antes de eles surgirem.

O plano de aula deve ser elaborado para servir as necessidades do professor enquanto este leciona a sua aula. Deve ser simples, de fácil leitura e

estruturado de forma a ajudar o professor a organizar a aula (Siedentop et al., 1986).

O plano de aula é caracterizado pela descrição específica de tudo o que o professor realizará durante as aulas. Como documento de suporte, o plano de aula deve incluir alguns critérios que suportem e orientem a intervenção do professor. Os objetivos gerais e comportamentais, os conteúdos a serem abordados, as situações de aprendizagem, as componentes críticas de cada conteúdo, os materiais necessários para a aula, a modalidade a ser lecionada e a função didática, são partes essenciais e integrantes deste processo.

No decorrer do ano letivo, o plano de aula foi o documento que mais vezes elaborei. O objetivo final de conseguir captar e manter os alunos interessados, apresentar as aulas de forma criativa mas eficiente, exigiu um grande esforço e muita capacidade de concentração. Foram necessárias algumas horas de trabalho para que a progressão de ensino fosse adequada a todos os alunos e que todos os conteúdos programáticos presentes nos planeamentos anteriores fossem devidamente apreendidos.

A elaboração do plano de aula foi uma mais-valia para a minha intervenção como Estudante Estagiária, sendo evidente a minha evolução no planeamento do mesmo. Se, nos primeiros momentos da minha intervenção com a turma, o plano de aula servia como uma rede de segurança que me facilitava a intervenção, com o decorrer do Estágio Profissional (EP) fui capaz de me tornar mais autónoma e capaz de adaptar os planos de aula a quaisquer situações que pudessem surgir.

Considero importante realçar que os objetivos traçados para cada aula foram essenciais para o meu crescimento e precessão das necessidades reais da aprendizagem dos alunos. Foi através destas orientações que fui capaz de focar a minha atenção nos conteúdos que realmente me interessavam e, assim, ser capaz de realizar uma melhor intervenção na ação pedagógica. “ O objetivo constitui também, em Educação Física, a grandeza didática determinante do ensino, o ponto de concentração e da emanação da influência orientadora sobre o conteúdo e o método, o critério decisivo para a avaliação da eficácia da ação pedagógica.” (Bento, 2003, p. 111).

O planeamento é uma importante função que está inteiramente relacionada com o ensino eficaz. Todas as fases de planeamento são essenciais para uma correta progressão do ensino e da aprendizagem. Apresentar uma aula sem uma boa preparação afeta necessariamente a qualidade da mesma. O imprevisto absoluto neste caso é extremamente prejudicial ao desempenho do professor, na medida em que acaba por não ser possível cumprir com eficiência o dever de ensinar, de manter os alunos interessados, motivados e transmitir segurança e qualidade no ensino.

A evolução das capacidades motoras dos alunos está diretamente relacionada com a motivação e o interesse que o professor transmite. O professor deve ser capaz de ter um plano de aula eficiente que lhe permita adaptar os conteúdos e conseguir ultrapassar as várias dificuldades que surgem, maximizando assim o tempo de empenho motor dos seus alunos.

4.1.3 Realização

Considerando que a teoria do planeamento é, por si só, apenas uma teoria, a realização acaba por ser um momento muito importante, uma vez que permite por em prática tudo que foi anteriormente planeado e estudado.

Nesta fase concretizamos tudo o que estudamos e planeamos. Criamos um conjunto de estratégias pedagógicas para que fosse possível alcançar o sucesso de todo o processo de ensino-aprendizagem, tendo em conta o contexto escolar no qual a turma estava inserida.

Aplicar planos idealizados não foi, de forma alguma, uma tarefa linear, não sendo sempre possível levar a cabo o planeado. Lidar com seres humanos é uma tarefa imprevisível e incontrolável. Os alunos estão em constante mudança e a heterogenia da sua postura e do seu corpo é principalmente visível neste ano de escolaridade. Os níveis de desenvolvimento motor dos alunos apresentam grandes diferenças entre eles, tornando-se necessário e mesmo imperativo que o professor seja capaz de planear, estruturar e constituir as diferentes unidades didáticas, que seja capaz de identificar e adaptar aos seus alunos (Rolim & Garcia, 2013).

Desta forma, acredito que a capacidade de adaptação e reflexão é fundamental para que um professor consiga antecipar e ultrapassar todas e quaisquer eventuais situações conflituosas.

O professor deve ser capaz de manter um ambiente ecológico ao longo da aula, sendo capaz de estabelecer uma coordenação entre os sistemas de gestão, instrução e a socialização dos alunos (Mesquita & Graça, 2011).

Nesta fase, é necessário o professor criar sistemas de gestão e instrução que facilitem a sua intervenção.

4.1.3.1 Os Modelos de Ensino

Os Modelos de Ensino são essenciais para um ensino eficaz, devem mesmo ser considerados como grandes bases, os pilares que sustentam o processo de ensino/aprendizagem. Desde os modelos mais centrados na direção do professor aos modelos que dão uma maior liberdade aos alunos, o professor deve procurar ao longo do ano letivo, um equilíbrio entre a utilização das várias propostas.

É errado pensar-se que podemos simplesmente utilizar um único Modelo de Ensino isoladamente (Rink, 2001). Na realidade nenhum modelo trabalha de forma autónoma e todos eles se complementam. Contudo, e apesar de todos se complementarem, existem momentos nos quais é possível identificarmos que um prevalece sobre os demais.

No decorrer do ano letivo utilizei de forma mais evidenciada o Modelo de Instrução Direta (MID), o Modelo Desenvolvidor de Rink (MD), o Modelo de Educação Desportiva (MED), o Modelo de ensino dos jogos para a compreensão (*Teaching Games For Understanding (TGfU)*), o Modelo de Competência nos jogos de invasão e o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ).

O Modelo de Instrução Direta caracteriza-se por centrar no professor todas as decisões sobre o processo de ensino-aprendizagem. Neste modelo, o professor procura dinamizar o tempo de empenhamento motor, criar regras e rotinas para os seus alunos. Rosenshine (cit. por Mesquita & Graça, 2011), destaca algumas tarefas que o professor deve realizar durante a aplicação do mesmo: revisão da matéria previamente aprendida, apresentação de novas

habilidades ou do conteúdo geral, monitorização elevada da atividade motora dos alunos e avaliações/ correções sistemáticas em referência aos objetivos delineados.

O Modelo Desenvolvidor de Rink traduz-se num modelo no qual o professor estrutura as tarefas de aprendizagem de acordo com as capacidades do aluno. Todos os conteúdos são estruturados de forma a permitir aos alunos uma progressão coerente com as suas capacidades motoras (Graça & Mesquita, 2013). Este modelo caracteriza-se ainda por se basear em três importantes princípios: **Conceito de Progressão** (estruturação dos conteúdos conferindo-lhes determinada lógica e sequência), **Conceito de Refinamento** (aperfeiçoamento através da sua exercitação e consolidação nos aspetos de maior dificuldade de execução) e **Conceito de Aplicação** (proporcionar oportunidades de utilização em condições inabituais ou de exigência de rendimento) (Graça & Mesquita, 2013; Mesquita & Graça, 2011; Rink, 1993).

O Modelo de Educação Desportiva caracteriza-se pela sua forma de educação, através de um ambiente lúdico, e pela vivência de um ambiente mais próximo da competição, o que permite aos alunos passarem pela experiência desportiva que esta lhes transmite. No MED os alunos trabalham por equipas, sendo que a prestação final é o resultado do esforço de todos os elementos da equipa, minimizando assim as diferenças entre os alunos. Neste modelo, as unidades didáticas são substituídas pela época desportiva, sendo ainda institucionalizadas mais cinco características: a filiação, a competição formal, o registo estatístico, a festividade e o evento culminante (Mesquita & Graça, 2011).

O modelo *Teaching Games for Understanding* é um modelo centrado no aluno e no jogo. Este modelo procura ensinar aos alunos diferentes formas de jogo mas de modo a que as dificuldades técnicas não impeçam o raciocínio do aluno. Existem 6 fases que compõem este modelo, a **1ª fase** adequa a forma de jogo à idade e ao nível de experiência dos praticantes, a **2ª fase** enfatiza a apreciação do jogo, **3ª fase** é a consciencialização dos problemas táticos, a **4ª fase** permite a contextualização da tomada de decisão, **5ª fase** promove o aperfeiçoamento das habilidades técnicas e a **6ª fase** é o resultado, é a

integração de todas as fases anteriores, a busca pela performance (Graça & Mesquita, 2013).

O Modelo de Competência nos Jogos de Invasão é um modelo que resulta da aplicação de outros dois modelos, o MED e o *TGfU*. Pois tal como o modelo anterior (*TGfU*), caracteriza-se pela escolha de formas de jogo adequadas às capacidades dos alunos. Procura criar problemas reais de jogo, num ambiente de jogo, de forma a desenvolver o raciocínio tático do mesmo e da tomada de decisão. Por outro lado, e por influência do MED, este modelo procura a criação do ambiente desportivo, o carácter festivo e a atribuição de diferentes papéis. Neste modelo o professor assume um papel fundamental porque não só deve de identificar as dificuldades dos alunos, focando os objetivos que são pretendidos a atingir, assim como incentivar os esforços de aprendizagem dos alunos. Neste modelo, aprende-se a jogar jogando (Graça & Mesquita, 2013).

O Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo foi criado para facilitar o ensino do jogo não invasivo, o voleibol. Tem por base três dos modelos apresentados anteriormente, MED, *TGfU* e MD. O grande objetivo deste modelo, é que todos os alunos sejam constantemente desafiados, promovendo uma otimização da aprendizagem e que os alunos vivenciem uma sensação de sucesso. O ensino da técnica está interligado com o ensino da tática, nunca esquecendo a necessidade de criação de um ambiente que proporcione práticas equitativas para todos (Graça & Mesquita, 2013).

4.1.3.2 Atletismo, um início atribulado

A modalidade de Atletismo foi a primeira modalidade com a qual tive contacto enquanto professora de uma turma, tendo sido uma modalidade com uma curta duração. O facto de terem sido lecionadas apenas 7 aulas obrigou a uma estruturação prévia, de forma muito mais racional, garantindo a aprendizagem dos alunos. Para esta estruturação ser facilitada foi proposta a leção de apenas algumas disciplinas, nomeadamente o Salto em Altura e a Corrida de Barreiras.

A opção por estas disciplinas teve por base o planeamento anual, que é realizado para os 3 anos do ciclo de ensino. Assim e como os alunos no ano

cessante não tiveram a disciplina de Salto em Altura e a disciplina de Corrida de Barreiras é de difícil execução, devido ao seu rigor técnico, optar por estas disciplinas tornou-se numa decisão facilitada.

O Salto em Altura foi a disciplina que obteve uma maior receptividade por ser uma novidade para os alunos. Foi visível durante as aulas lecionadas que os alunos estavam entusiasmados com a prática desta disciplina, devido aos diversos aspetos motivadores que esta proporciona (Rolim & Garcia, 2013).

Considerando que esta era a primeira vez que estava a lecionar e como ainda não conhecia bem as capacidades motoras dos alunos, nesta primeira fase optei por utilizar o Modelo de Instrução Direta. O facto de este se centrar no professor, facilitou a minha prestação, pois neste modelo é o professor que toma todo o controlo da aula, impondo as regras e rotinas, controlando o tempo de empenhamento motor e estruturando meticulosamente todas as situações de aprendizagem.

Apesar de todo este trabalho, toda a preparação e estruturação prévias, nem sempre na aula os alunos se comportaram como deveriam ou estão motivados como queríamos, mesmo que tenhamos todas as condições favoráveis para uma ótima aula nunca podemos estar 100% certos de que isso aconteça.

“Por muito tempo que tenha passado a planear esta aula, parece que nada foi suficiente, que deveria ter passado o triplo do tempo que passei a tentar visualizar possíveis dificuldades como as respetivas soluções. O facto de ter pouco contato com a modalidade ainda complicou a minha prestação, se noutras modalidades sinto mais à-vontade para alterar rapidamente os exercícios, na modalidade de atletismo o mesmo não surge com a mesma facilidade. Simplesmente, considero que a Corrida de Barreiras é uma das mais complexas disciplinas de atletismo e a disciplina pela qual tive a infelicidade de iniciar a minha experiência enquanto professora.”

Reflexão aula 6 (aula 1 Atletismo)

Olhando agora para trás, com um olhar bem mais crítico e reflexivo, consigo reconhecer que de facto a aula não correu como eu esperava, e foi, sem dúvida alguma, a aula mais difícil que lecionei durante todo este ano letivo. Foram vários fatores que determinaram a minha prestação, e que naquela altura não consegui

identificar, nomeadamente: apresentar uma nova modalidade depois de uma avaliação diagnóstica de jogos desportivos coletivos terminada no dia anterior, uma aula de 45 minutos numa sexta-feira ao último tempo e uma professora extremamente nervosa quer porque esta era a primeira prestação perante uma turma, quer porque estava a apresentar uma modalidade na qual não sentia grande à-vontade. Realizando agora toda esta retrospectiva, considero que estudei, estruturei e preparei devidamente a aula e por mais meticulosa que pudesse, eventualmente, ainda ser, dada a minha inexperiência e nervosismo, a aula iria decorrer da mesma forma.

Considero que em todas as aulas, sem exceção, realizei todas as tarefas que eram necessárias e importantes realizar, para uma boa aplicação do MID (Mesquita & Graça, 2011). Em todas as aulas efetuei uma revisão de toda a matéria aprendida, apresentei devidamente as novas habilidades, com demonstrações, de forma a facilitar a compreensão por parte dos alunos, fui monitorizando toda a prática motora dos alunos para me assegurar que todas as competências básicas eram adquiridas e simultaneamente fui fazendo uma avaliação e correção constantes para que os alunos atingissem os objetivos propostos para as aulas.

As aulas de atletismo posteriores foram mais fáceis de lecionar. O nervosismo inicial já tinha passado sendo difícil que alguma aula pudesse correr pior do que primeira. Foram mais duas semanas de prática de atletismo e, durante as mesmas, fui capaz de perceber que os meus alunos eram alunos motivados e que, apesar de uma grande parte deles demonstrar pouca aptidão física, tinham vontade de aprender todos os exercícios que eu lhes ia apresentando e estavam tão motivados como os mais aptos na realização dos mesmos.

Sempre tive a preocupação pessoal de melhorar a minha prestação como professora, em especial numa disciplina que inicialmente desafiou a minha capacidade e profissionalismo. No segundo período o grupo de educação física propôs realizar um “Meeting de Atletismo” para todos os alunos e, como preparação para o mesmo, optei por dar aos meus alunos uma pequena revisão de todas as disciplinas que iriam integrar o meeting. As aulas correram sem

dúvida alguma, com uma qualidade, eficiência e tranquilidade muito superiores à primeira aula lecionada, o que me faz acreditar que tínhamos, em conjunto, ultrapassados as dificuldades iniciais.

4.1.3.3 Uma turma, vários níveis

As histórias e as experiências vividas na Educação Física escolar são distintas de aluno para aluno. Com o passar do tempo apercebemo-nos que é impossível dizer que existem dois alunos iguais, que não existem quaisquer tipos de diferenças entre eles. Podem ser ambos muito bons alunos, ou alunos com mais dificuldades, certamente que a forma como apreenderam as aulas, as experiências que vivenciaram no Desporto foram interiorizadas e sentidas de forma diferente, individual.

Mesquita & Graça (2011) referem que o professor deve observar cada aluno enquanto sujeito individual, com as suas experiências singulares, com motivação específica e, mesmo, com dificuldades particulares.

Vivemos numa sociedade heterogenia e multicultural, em que as aulas de Educação Física, tal como em todas as outras disciplinas, deverão ter subjacente toda essa heterogeneidade. Nenhum aluno é igual ao outro, têm características próprias que os distinguem uns dos outros e a sua postura e capacidade de aprender é também diferente e singular. A Educação Física é uma disciplina que não procura estereótipos, pois em todas as aulas não existem dois momentos iguais.

Lecionar uma turma do 8º ano implica trabalhar com alunos já com experiência de 3 anos de Educação Física como componente letiva. Rapidamente nos apercebemos que, de facto, existe uma imensa heterogeneidade quer de personalidades quer na prestação individual de cada um, competindo ao professor saber aceitar as diferenças, procurar conhece-las e transforma-las em mais-valias na gestão da sua aula e no dia-a-dia da turma. (Rolim & Garcia, 2013).

Numa turma de 21 alunos temos 21 níveis de ensino distintos, 21 vivências da prática desportiva, 21 vontades e disponibilidades para a prática dos exercícios propostos, 21 alunos que necessitam da orientação do professor para

poderem evoluir, sendo necessário identificar as necessidades, as apetências e competências de cada aluno e adequar as tarefas propostas aos mesmos.

“As tarefas demasiado difíceis são desajustadas porque o insucesso repetido e sistemático gera frustração, é desmotivador e perigoso para os sentimentos de confiança e competência necessários para um conforto positivo com as tarefas de aprendizagem. Por outro lado, as tarefas demasiado fáceis, com desafio reduzido ou nulo, são insuficientes para estimular a aprendizagem.” (Mesquita & Graça, 2011, p. 43).

Para que todos os alunos se sentissem motivados e estimulados para a prática dos exercícios propostos, nas modalidades coletivas de Andebol e Voleibol, optei por diferenciar a turma e criar dois níveis de ensino distintos. Durante a avaliação diagnóstica realizada no início do ano letivo foi evidente a diferença de níveis entre os alunos, e para que todos os alunos se sentissem integrados e motivados procedi a este ajustamento no processo de ensino aprendizagem.

“ A integração dos alunos menos dotados em atividades capazes de potenciar o seu desenvolvimento não deve ser levada a cabo, em prejuízo dos mais capazes, devendo a participação destes ser cuidada, através de um envolvimento enquanto tutores ou em situações necessariamente mais avançadas, que sem assumirem um carácter permanente e definitivo, lhes permitem evoluir de acordo com as suas capacidades” (Mesquita & Rosado, 2011, p. 32).

Decorrente desta adaptação, cada aluno foi capaz de ajustar e desenvolver as suas capacidades, dentro do seu grupo e nível e, de facto, foi evidente um melhoramento na aprendizagem e prestação de cada um no final de cada Unidade Didática, refletindo a importância da diferenciação dos níveis de ensino.

Promovendo o trabalho por níveis os alunos trabalham fora da sua zona de conforto e sentem-se desafiados durante toda a atividade, no entanto, em momento algum, as tarefas podem estar desajustadas às capacidades dos alunos. Este tipo de trabalho implica que o professor deve estar atento e ir adaptando as tarefas ao nível de desempenho dos alunos, fazendo com que

estas tarefas aumentem os seus níveis de motivação, deixando-os mais predispostos para a prática desportiva.

A modalidade de Andebol foi a primeira a ser lecionada através deste sistema. No início desta modalidade e depois de fazer a avaliação diagnóstica, confirmei que este era o primeiro contacto que estavam a ter com esta modalidade e apenas dois alunos se destacaram. Assim, acreditei que todos os alunos fossem evoluir de forma semelhante e coloquei-os a todos no mesmo nível de ensino.

Com o decorrer das aulas e com a apresentação de novos conteúdos, as diferenças entre os alunos foram-se tornando mais evidentes. Os alunos com experiências noutras modalidades eram mais hábeis do que aqueles que não praticavam nenhum tipo de atividade física. Reconheci que era essencial despertar nos alunos a motivação necessária para permanecerem concentrados durante as aulas de forma a poderem aprender e evoluir, pelo que tive de identificar as dificuldades e necessidades e ajustar os objetivos de aprendizagem a cada um dos alunos.

Nestas aulas, os alunos estavam divididos em dois grupos distintos, cada um com um diferente nível de ensino. O facto de se sentirem constantemente desafiados torna o ensino mais apelativo e motivador, não só para os alunos, mas também para os professores. A partir do momento em que dividi a turma nestes dois níveis, senti uma diferença enorme na turma e na minha prestação e motivação para lecionar e preparar as aulas.

Considero que o ensino por níveis é de uma elevada exigência para o professor, pois este tem de estar sempre atento à prestação de ambos os grupos de alunos, instruir e ajustar eventuais dificuldades, motivando-os constantemente e nunca deixar que um deles, ou ambos caiam na rotina ou estagnação. É fundamental que o professor esteja atento a todos os pormenores e deve ir ajustando os exercícios propostos pois passar de um nível de exigência para outro nem sempre é tão imediato como o desejado. No entanto, é gratificante ver a forma como os alunos evoluem e como melhoram as suas capacidades sendo corretamente estimulados.

“Aula após aula vou-me apercebendo que o facto de ter dividido a turma por níveis, permitiu alcançar uma maior evolução na prestação dos alunos.”

Reflexão aula 29 (aula 13 Andebol)

Para lecionar a modalidade de Andebol, dei preferência ao ensino através do modelo *TGfU* e do Modelo de competência para jogos de invasão. Estes modelos complementam-se um ao outro, permitindo uma proposta de ensino baseada nos problemas de jogo. Para que este tipo de ensino seja bem-sucedido, as formas básicas de jogo devem ser adequadas às capacidades de jogo dos alunos (Estriga & Moreira, 2013).

Relativamente ao Voleibol, é conhecida a sua complexidade na aprendizagem, especialmente ao nível das habilidades técnicas. Depois de fazer a avaliação diagnóstica, foi imediatamente possível distinguir dois níveis de ensino bastante distintos. Considerando esta realidade, a escolha pelo ensino por níveis voltou a ser a melhor aposta para trabalhar com os alunos.

O MAPJ foi o modelo escolhido para lecionar o Voleibol. É um modelo com uma estrutura global e coerente que procura classificar os objetivos de aprendizagem. Ao usar este modelo passamos a treinar a técnica fora de situações analíticas, que são carenciadas da realidade do jogo, utilizando as formas de jogo para o ensino da técnica e da tática (Mesquita et al., 2013).

Com a separação da turma em dois níveis de ensino diferentes, considero que o ensino do voleibol foi idêntico ao ensino de andebol. Em ambas as modalidades os desafios para mim e para os alunos foram constantes mas motivadores, desafiaram a nossa capacidade criativa e todos evoluímos com este tipo de estratégia.

Após a experiência de dividir a turma por níveis, se me levantarem alguma questão referente à viabilidade deste processo, a minha resposta será sempre simples e baseada na minha experiência pessoal. A divisão da turma por níveis é um processo muito trabalhoso, implica um planeamento exaustivo e requer uma atenção redobrada na sua aplicação. No entanto, após estas duas vivências fui capaz de compreender que por vezes é necessário recorrer a este tipo de prática para elevar o nível de ensino e manter os alunos mais interessados e motivados. É ainda importante referir que o professor também evolui muito com

esta experiência, sendo capaz de desenvolver algumas capacidades adjacentes e essenciais para melhorar a sua prestação.

4.1.3.4 Ginástica e as fichas de progressão

A ginástica é considerada uma modalidade muito complexa, não só porque utiliza aparelhos, mas também pela exigência da execução dos seus elementos. Apesar de toda esta complexidade, existem alguns elementos mais básicos que devem ser abordados nas escolas, no entanto, embora mais simples todos esses exercícios exigem o conhecimento de diversos pressupostos para a sua correta aplicação (Araújo, 2004).

As questões ligadas à segurança são uma grande e constante preocupação para os professores. A segurança dos alunos é um dos pontos mais importantes na ginástica, por isso é fundamental a intervenção de um ajudante que permita ter o acompanhamento necessário de forma a prevenir e impedir eventuais lesões dos alunos (Araújo, 2004).

Neste ano letivo a ginástica foi uma modalidade lecionada nos 3 períodos de aulas. No primeiro e segundo períodos foi abordada a ginástica artística e no terceiro período foi lecionada a ginástica acrobática.

Ambas as disciplinas de ginástica foram lecionadas utilizando fichas de progressão. As fichas de progressão (Figura 3) foram utilizadas de duas formas distintas. Na disciplina de ginástica rítmica, as fichas eram distribuídas pelos alunos no início de cada aula para que eles soubessem os elementos que tinham de exercitar e realizar corretamente antes de passarem para o nível seguinte. Para passar de nível, os alunos tinham de demonstrar as habilidades executadas corretamente. Por cada habilidade correta recebiam um visto assinado na sua folha e quando a mesma tivesse o número de visto suficiente eram desafiados a passarem para o nível seguinte. É importante referir que o nível seguinte só era totalmente exercitado quando a ficha anterior estava toda assinada pelo professor.

As fichas de ginástica acrobática foram utilizadas de maneira diferente. Considerando que o número de aulas destinado a esta disciplina era menor, foi necessário fazer uma adaptação. Como os alunos se encontravam todos no

mesmo nível, para estas aulas foi projetada a sequência de exercícios que eles deveriam realizar. Ao utilizar este método, foi possível ajudar todos os alunos, mantendo-os constantemente no meu campo de visão.

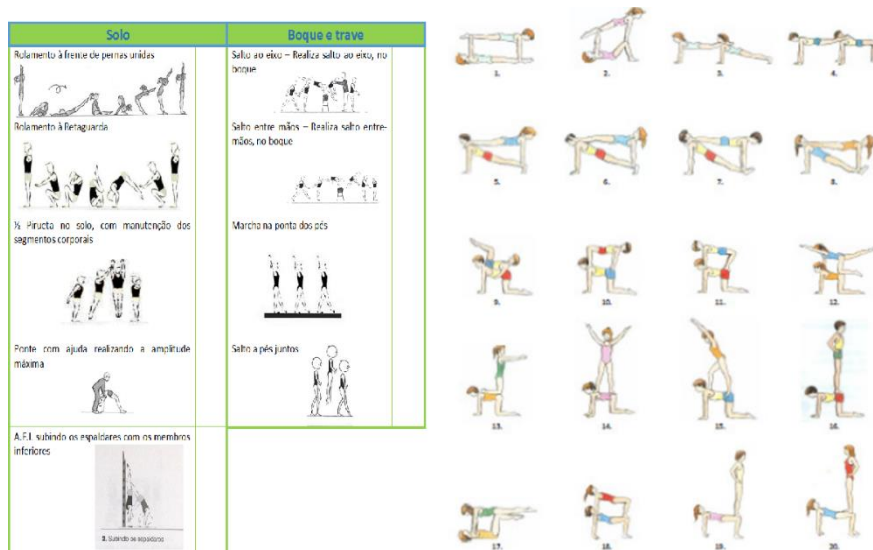


Figura 3 – Fichas de Progressão de Ginástica Artística e Acrobática

Este tipo de ensino faz parte de um dos conceitos propostos no MD, o conceito de progressão. Atendendo á progressão normal de cada aluno, este tipo de conceito é caracterizado por facilitar ao aluno a passagem do nível atual de desempenho para um nível mais avançado (Graça & Mesquita, 2013).

Este conceito procura a manipulação da complexidade das tarefas através da utilização das progressões. Segue as regras de passagem do simples para o complexo, garantindo assim que quando o aluno tem o primeiro contacto com determinada habilidade tenha uma aprendizagem gradual e sistemática (Mesquita & Graça, 2011).

Para que a articulação entre as progressões seja eficaz e eficiente estas devem integrar não só uma articulação vertical, mas também uma articulação horizontal, de forma a que articuladas em conjunto permitam ao professor identificar e avaliar a extensão e a profundidade de conteúdos necessários para a sua correta construção.

Este tipo de abordagem, nesta modalidade, acabou por ser uma surpresa positiva. Nas tarefas propostas foi transferida para os alunos a responsabilidade

e autonomia do seu próprio ensino. Os alunos não só aceitaram essa responsabilidade com entusiasmo, como se sentiram muito mais motivados para a prática dos exercícios, controlando e gerindo a sua capacidade progressiva.

Devo de referir que a motivação pela prática de ginástica por parte de alguns alunos foi resultado de fatores externos às aulas. Alguns dos meus alunos eram praticantes de *parkour*, uma atividade que lhes permitia uma maior disponibilidade motora para execução da maior parte das atividades gímnicas que lhe foram propostas. Para estes alunos as aulas de ginástica eram um meio de melhorar as suas técnicas, por isso os níveis motivacionais destes alunos eram bastante elevados.

As avaliações de ambas as disciplinas gímnicas, foram realizadas através de sequências elaboradas pelos próprios alunos. Em ambas as avaliações foi possível ver o seu empenho, entusiasmo e evolução, um resultado muito gratificante para mim, enquanto professora deles.

4.1.3.5 O MED integrado no Futebol

A modalidade de Futebol foi toda lecionada com base no MED. Este modelo proposto por Siedentop, procura uma forma de educação lúdica, proporcionando uma experiência desportiva mais autêntica (Mesquita & Graça, 2011).

Para garantir a autenticidade das experiências desportivas, Siedentop (1994) incluiu seis características desportivas neste modelo: Época Desportiva, Filiação, Competição Formal, Registos Estatísticos, Festividade e os Eventos Culminantes.

Este modelo foi utilizado na última modalidade lecionada neste ano letivo, o futebol. O futebol é uma modalidade praticada por muitos miúdos e, como não podia deixar de o ser, a modalidade que a maioria dos alunos prefere praticar. De apreensão imediata e básica o futebol é aquilo que vemos na televisão, na rua, num campo qualquer, uma bola, duas balizas e uma equipa a jogar contra a outra. De facto esta é a base do jogo de futebol, no entanto, por detrás de toda esta simplicidade, deste conhecimento empírico, existem noções importantes a transmitir, de forma a que, o ensino de futebol, seja abordado corretamente.

Apresentar o MED aos meus alunos foi um processo que deu mais trabalho que aquele que estava a imaginar. Passaram o ano inteiro a pedir uma bola de futebol, dizendo que já tinham experienciado o MED no ano cessante, em voleibol, mas que não tinham gostado nada daquelas aulas. Tentar construir uma apresentação que os motivasse e, que não os deixasse com a mesma precessão do MED do ano anterior, foi um desafio que lancei a mim mesma.

Depois de ter formado as equipas e de ter distribuído as tarefas pelos alunos, tinha chegado a hora de concretizar o meu plano de aula, de pôr em prática tudo aquilo que tinha idealizado. Assim, cheguei à aula com os meus objetivos devidamente definidos e planeados, com exercícios desafiantes nos quais os alunos estariam em competição uns com os outros, onde era necessário o apoio da equipa e a intervenção do capitão. No meu ponto de vista, uma primeira aula bem preparada e bem estruturada que possivelmente lhes iria mudar o estereótipo que tinham construído.

Depois de criadas as equipas e de estarem a fazer o aquecimento, os capitães de equipa aproximaram-se de mim, cada um na sua vez, para que eu visse o plano de aula que eles tinham idealizado e se o mesmo estava de acordo com aquilo que eu pretendia para a aula. Obviamente que ignorei por completo o meu próprio plano de aula, tendo seguido e apoiado a iniciativa dos alunos, pois, um dos principais os objetivos a atingir estava a ser concretizado. Devo confessar que aquele momento me deixou orgulhosa por todo o trabalho desenvolvido ao longo de todo o ano. O empenho, a dedicação e a harmonia com que aquela aula decorreu foi um balsamo e um incentivo que compensou os momentos menos bons que sempre temos e sentimos.

Em todas as aulas de futebol houve integração, interação, empenho de todos os alunos na construção coerente das aulas, na procura por soluções que conseguissem resolver as dificuldades dos colegas e na colaboração com os capitães de equipa para que não fossem penalizados.

Depois de, orgulhosamente vivenciar esta experiência, mudei um pouco da minha visão sobre este método de ensino. Continuo a acreditar que se os alunos forem constantemente confrontados com este tipo de modelo de ensino, por ser uma forma de educação lúdica, podem ter dificuldades em adquirir as

habilidades técnicas e táticas corretas. No entanto, acredito que este tipo de modelo seja importante para criar indivíduos cultos, mais autônomos e que se interessam e valorizam as tradições e rituais desportivos. Como disse no início deste capítulo, nenhum modelo é melhor que o outro e sem dúvida alguma que se completam uns aos outros, devendo o professor saber adequar os modelos à turma.

Evento Culminante

O Evento Culminante de Futebol foi realizado na última aula de Educação Física do ano letivo.

Toda a preparação deste evento foi responsabilidade dos alunos. Na primeira aula foram eleitos 5 alunos que ficaram responsáveis pela organização do evento, e devo de referir que foi completo o empenho e disponibilidade que eles mostraram durante as aulas.

Para o evento culminante os alunos propuseram convidar outra turma e sugeriram a turma de um professor estagiário que tinha aula no mesmo horário. Para que este evento fosse de 90 minutos falei com os professores das outras disciplinas, de ambas as turmas, para que dispensassem os alunos da aula.

No dia do evento culminante, deixaram-me novamente orgulhosa pois quando cheguei à escola na pequena arrecadação dos funcionários do pavilhão estava uma grande quantidade de comida e bebida tudo ao “cuidado da professora Joana”. Os alunos tinham tido o cuidado de preparar um lanche para depois do torneio para ser partilhado pelas duas turmas.

Na hora da aula os alunos chegaram todos entusiasmados e cheios de vontade de mostrar tudo aquilo que tinham preparado. Enquanto uns preparavam as equipas para começar o torneio de futebol, outros estavam no interior a preparar a mesa do lanche e o pódio para a entrega de prémios. A colaboração e o companheirismo entre eles foi evidente (*Figura 4*).

Foi um momento de dedicação e entrega, de pura alegria e companheirismo que culminou com os alunos a jogarem no campo de 11x11, uma turma contra a outra e com os professores a jogarem com eles.

Terminado o jogo, foram atribuídos os prémios aos três primeiros classificados e foi atribuída uma medalha de participação no evento a todos alunos e professores. No final fomos todos lanchar e conviver com a alegria e a saudade sempre inerentes aos finais de ano.



Figura 4 – Fotografias do Evento Culminante

Esta foi a última aula do ano letivo, sem dúvida a aula que mais me marcou. Foi naquele momento que me apercebi que o ano letivo tinha chegado ao fim. Que os meus pequeninos tinham crescido ao longo do ano e que me tinham feito crescer. A alegria e descontração com que passaram o dia, permitiu-me sentir orgulho neles e em mim mesma pelo trabalho que fomos desenvolvendo ao longo do ano, permitindo consolidar a certeza de que este é, de facto, o meu projeto profissional. A saudade que já sentia é e será uma das pérolas da minha vida. Sabia que ia sentir falta daqueles miúdos e que cada um deles me tinha marcado de uma maneira diferente e única.

4.1.3.6 Instruir, instruir e INSTRUIR

A instrução é designada como transmissão de informação, uma competência fundamental para que o professor seja capaz de orientar o processo de ensino-aprendizagem (Rosado & Mesquita, 2011). Este é um

processo complexo e no qual o professor deve sempre considerar as diferentes envolverências e situações onde ocorre a instrução.

Um dos aspetos fundamentais a ter em atenção durante a instrução é o nível de atenção apresentado pelos alunos. Ter a capacidade de captar e manter a atenção dos alunos é uma das tarefas mais difíceis para o professor. É fundamental saber seleccionar apenas a informação essencial quando transmitimos novos conhecimentos aos alunos. Os alunos têm uma atenção seletiva mas uma enorme capacidade de distração, pelo que o professor terá de criar condições de ensino que permitam eliminar as distrações e reduzir as perdas sucessivas de informação, que podem chegar aos 60% (Rosado & Mesquita, 2011). “ Uma dica é manter a simplicidade. Para um novato, uma explicação de como manejar uma raquete, como deslocar para a bola ou preparar para balancear a raquete, e depois como a balancear efetivamente (...) é demasiada informação, mesmo para um aprendiz adulto.” (Graham, 1992, p. 65).

Ao longo de todo o ano letivo, esta foi uma questão que sempre me preocupou e sobre a qual sempre refleti. A forma como ia apresentar os novos conteúdos e definir os objetivos a atingir, qual o melhor método a utilizar para motivar e captar o interesse dos alunos. Para evitar distrações desnecessárias e para captar a atenção dos alunos, optei pela utilização de uma linguagem simples e objetiva e pela diminuição dos tempos de instrução.

Para que a instrução seja mais rica e de fácil compreensão para o aluno, esta deve ser acompanhada por uma demonstração prática, bem como pela utilização de palavras-chave. A visualização, acompanhada por palavras-chave, permite que os níveis de atenção dos alunos aumentem e o tempo de prática estipulado para atingir determinado objetivo diminua (Rosado & Mesquita, 2011).

Nas minhas aulas, sempre que fazia a demonstração de algum movimento certificava-me que o mesmo era acompanhado por palavras-chave que se focavam nos aspetos críticos das tarefas que estavam a ser propostas. Utilizando este método, os alunos foram capazes de adquirir de forma mais célere e eficaz os conteúdos lecionados.

Para complementar o processo de ensino-aprendizagem, é importante referir que o *feedback* pedagógico deve também fazer parte da forma como os conteúdos são transmitidos. Esta ferramenta pedagógica deve ser vista como uma informação dada ao aluno sobre a forma como este realizou determinada ação, com o objetivo de melhorar a sua performance (Rosado & Mesquita, 2011).

Para que o *feedback* pedagógico seja positivo, é importante que a informação prestada ao aluno inclua também o conhecimento dos seus resultados. Assim, o professor deve utilizar as duas grandes categorias de conteúdo formativo: o **Conhecimento da Performance**, caracterizada pela correção do movimento sem visualização do praticante, e o **Conhecimento do Resultado**, a informação referente ao resultado da execução da habilidade (Arnold cit. por Rosado & Mesquita, 2011).

Tive a preocupação de confirmar que a exercitação dos alunos era feita de forma correta. Para minimizar os vícios de uma má execução é necessária uma atenção redobrada por parte do professor para que os eventuais erros dos alunos sejam detetados quando estes ainda não estão automatizados. Para que a evolução da prestação do aluno fosse a evolução correta, tive sempre a preocupação de, depois de identificados e corrigidos os erros de execução, ao fazer o *feedback* pedagógico, informar o aluno da sua performance, para que o mesmo compreenda qual é o caminho que deve seguir, e de lhe transmitir o resultado da sua habilidade para lhe possibilitar avaliar a sua própria evolução.

Quando um aluno é confrontado com um erro pela primeira vez, tem algumas dificuldades em perceber qual é o seu erro, acreditando que todo o movimento realizado é o correto. Contudo, depois de serem chamados à atenção e corrigidos, os alunos começam a despertar o seu conhecimento cognitivo e começam a identificar e a compreender quais as suas principais dificuldades e como as corrigir.

É um facto verificado por Rosado (cit. por Rosado & Mesquita, 2011) que a maioria dos professores utiliza um *feedback* individual para a correção dos alunos. No entanto, é necessário que o professor esteja atento a todos os alunos e aos seus erros. Com níveis de prática idênticos, é natural que muitos dos erros e dúvidas de um dos alunos seja comum aos outros. Nestas situações, o

professor deve optar por um *feedback* coletivo que lhe permita sensibilizar e corrigir a generalidade dos alunos.

4.1.3.7 Ambientes Positivos

Para a criação de ambientes positivos, o professor deve elaborar um plano que lhe permita gerir os alunos, os materiais, o espaço e o tempo, para que os níveis de prática sejam elevados (Rosado & Ferreira, 2011).

Para que os alunos tivessem um ambiente positivo, foi necessário efetuar uma gestão de tarefas bastante organizada, criar regras e rotinas. Na realidade a utilização de rotinas possibilita a construção de uma base de referência para os alunos, permitindo identificar sequências lógicas que procurem transmitir segurança e autonomia. Para o professor, as rotinas ajudam a facilitar o seu controlo da turma e de todas as questões relativas à organização da aula.

A organização temporal é sem dúvida o “... recurso mais importante que o professor tem que controlar...” (Arends et al., 2008, p. 82). Neste enfoque, é necessário ter em conta não só o tempo que é utilizado na transmissão de conteúdos pedagógicos, mas também o tempo que os alunos necessitam para exercitar determinada habilidade. Gerir o tempo da aula não é simples, todas as habilidades devem ser previamente pensadas e estruturadas para que o seu tempo de exercitação seja bem aplicado, sem colocar em causa os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos (Morgado, 1999).

Sendo este um fator deveras importante para a formação do professor, enquanto estudante estagiária, a organização temporal foi um dos vetores a que dediquei bastante atenção. Fui sempre muito metódica e cuidadosa na planificação de cada aula, tendo procurado apresentar, não só uma sequência lógica de exercícios, mas também uma descrição cuidada dos mesmos. Assim, ia tentando harmonizar o tempo de transição de exercícios e o tempo de instrução, procurando ajustar e, dentro do possível, diminuir os mesmos, formulando instruções simples e diretas e exercícios encadeados.

Muitas vezes, o tempo que o professor tem planeado para um determinado exercício não é igual ao tempo de empenhamento motor necessário. O professor deve de ter em atenção todas as estratégias de organização temporal,

permitindo que os alunos tirem o máximo proveito dos exercícios com um elevado tempo de empenhamento motor.

A utilização do espaço e do material devem ser também elementos importantes na planificação das aulas (Arends et al., 2008).

Para que os alunos se sintam bem integrados, num ambiente de aprendizagem com qualidade, o espaço pedagógico deve assumir características que permitam o desenvolvimento de diversas atividades em simultâneo (Morgado, 1999).

A organização e gestão do espaço devem fazer parte de uma planificação cuidada e idealizada de forma a criar ambientes de aprendizagem positivos. O facto de planear antecipadamente o espaço a utilizar durante a aula possibilita uma organização mais coerente harmoniosa e rápida.

Considero também muito importante analisar a colocação do professor no espaço. A perceção do espaço que tinha de ocupar para que todos os alunos estivessem sobre o meu campo de visão e controlo foi uma preocupação que me acompanhou em todas as aulas. Assim, ao planear as aulas tive sempre o cuidado de considerar não só os aspetos de organização temporal, o material necessário, o espaço a ocupar, mas também a minha colocação no mesmo, de forma a ter todos os alunos no meu campo de visão.

A organização do material é também um vetor muito importante no processo de aprendizagem. A utilização de diferentes materiais proporciona aos alunos uma panóplia de vivências e experiências. A organização e a preparação antecipada do material é essencial para que a intervenção pedagógica do professor seja otimizada. (Morgado, 1999).

Durante o estágio profissional sempre procurei preparar o material que iríamos necessitar antes da entrada dos alunos no pavilhão. Na verdade um dos grandes objetivos da prévia preparação do material é rentabilizar o tempo de empenhamento motor dos alunos e prevenir comportamentos desviantes mesmo antes do início da aula.

A criação de um ambiente ecológico só é possível através da articulação de todos estes vetores. O professor deve ser capaz de analisar, refletir e preparar

o seu plano de aula articulando todos estes elementos, assumindo sempre o principal papel na organização da gestão da aula.

4.1.3.8 Ser Professor Reflexivo

A reflexão não é mais do que o ato de refletir, é uma meditação². O ato de refletir está cada vez mais interiorizado na prestação dos professores. A reflexão está constantemente associada ao pensamento educativo, onde, depois de cada aula, é pedido ao professor que reflita sobre a mesma (Oliveira & Serrazina, 2002).

Para que o professor possa evoluir na sua formação, é essencial que este crie um pensamento crítico e reflexivo que procure uma evolução para o seu processo de ensino-aprendizagem.

Existem vários tipos de reflexão que devem integrar o processo de análise do professor, nomeadamente a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação (Oliveira & Serrazina, 2002).

Destes três tipos, a reflexão sobre a reflexão na ação é aquela que permite ao professor desenvolver o seu EU profissional. Esta reflexão é uma análise retrospectiva sobre o que aconteceu e tem por objetivo analisar o momento passado de forma a compreender e melhorar ações futuras (Lalanda & Abrantes, 1996). Através desta reflexão o professor deve de ser capaz de encontrar soluções mais estruturadas e ponderadas de forma a identificar e ultrapassar possíveis problemas, é o adquirir de novas competências que permitem a sua evolução (Infante et al., 1996).

Ao longo deste ano letivo foram inúmeros os momentos sujeitos a reflexão. Todas as reflexões escritas das aulas e das atividades, proporcionaram uma evolução na forma de pensamento, influenciando toda a ação posterior às mesmas. O facto de transcrever para o papel de uma forma objetiva as experiências, permitiu que me consciencializasse sobre as minhas capacidades e conhecimentos e sobre a necessidade de ajustar o que eu considerava não estar ainda a um nível de excelência. (Chaves, 2000; Zabalza, 2007).

² Definição segundo dicionário Priberam, disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/reflex%C3%A3o>

A reflexão, permitiu-me ter uma visão mais crítica e consciente do meu crescimento enquanto professora, potenciando e desenvolvendo uma maior autonomia, melhorando, assim, o meu desempenho pedagógico.

Obviamente que, para atingir o estágio de maturidade que eu consegui, foi essencial a troca de conhecimento e ideias com o núcleo de estágio, com a professora cooperante e com o orientador. A observação e interação a que estamos expostos durante todo o ano letivo são certamente importantes e ajudam-nos no nosso processo reflexivo. O diálogo, o acompanhamento, a troca de ideias e de experiências, as diferentes vivências, possibilitam e potenciam o desenvolvimento profissional (Oliveira & Serrazina, 2002).

A reflexão é essencial para o desenvolvimento do professor. Um professor reflexivo que, de verdade, reflita na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação torna-se um profissional melhor, um professor melhor, que certamente otimizará a sua capacidade técnica e prestativa (Oliveira & Serrazina, 2002). Uma autoanálise constante, rigorosa, crítica e consciente, que se foque nas questões globais da educação é muito importante, senão fundamental para o desenvolvimento profissional do professor.

4.1.4 Avaliação

“Todos os espíritos são invisíveis para os que não o possuem, e toda a avaliação é um produto do que é avaliado pela esfera cognitiva de quem avalia.”

Arthur Schopenhauer³

A avaliação é um processo regulador do ensino e é parte integrante do processo ensino – aprendizagem. É através da avaliação que é possível verificar os conhecimentos alcançados pelos alunos, mas esta é também muito mais do que o momento no qual se analisa e confirma se o aluno conseguiu adquirir as competências que lhes foram transmitidas. A avaliação pressupõe que o professor reflita, analise e caracterize todo o trabalho desenvolvido com a turma. Deve ser uma análise dinâmica e interativa que considere não só os resultados

³ Arthur Schopenhauer – Filósofo Alemão do século XIX. “O mundo como vontade e representação” (1819) e “Parerga e Paralipomena” (1851) são as suas grandes obras e mais conhecidas.

das provas prestadas mas também a participação, a produtividade e a evolução do aluno.

A avaliação não deve ser vista como a atribuição de um valor. Avaliar tem uma grande diversidade de implicações e aplicações, tem necessariamente de diagnosticar problemas, classificar, prognosticar níveis de desempenhos, em suma, direcionar o processo de ensino-aprendizagem (Bento, 2003).

Graça & Valadares (1998) destacam o facto do processo avaliativo ser uma orientação para o professor e para o aluno. Através deste processo quer o professor, quer o aluno identificam quais as suas maiores dificuldades e permite encontrar os meios que possibilitem melhorar a aprendizagem.

A avaliação é uma ação contínua, indispensável ao processo de ensino-aprendizagem, deve surgir antes, durante e no final da Unidade Didática. Tal como já referi, a avaliação serve para direcionar de uma forma mais precisa e eficaz as metodologias e as estratégias de ensino utilizadas.

Para realizar uma boa avaliação, o professor deve definir critérios de avaliação suscetíveis de serem alcançados pelos alunos, deve procurar minimizar a subjetividade inerente à avaliação, definindo os critérios de uma forma clara e objetiva facilitando, assim, todo o processo de ensino-aprendizagem (Bento, 2003).

É ainda importante salientar que a avaliação é, em si mesma, um processo subjetivo. Apesar de todos os critérios de avaliação serem objetivos, de forma a uniformizar o processo de ensino, o mesmo estará sempre dependente do observador e do conhecimento que o mesmo detém sobre o conteúdo.

Citando o ponto 1 do 24.º artigo do Decreto-lei n.º 139/2012 de 5 de julho, “ A avaliação da aprendizagem compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa.” Cabe ao professor identificar todas as características do processo de avaliação para o correto desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

4.1.4.1 Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica é realizada no início do ano letivo, ou quando o professor achar necessária a sua concretização. Tem como principal objetivo

antever os níveis de desempenho dos alunos de forma a classificá-los por níveis, adequar a matéria a ser lecionada à UD e a ajustar os conteúdos programáticos às necessidades dos alunos.

Neste ano letivo a avaliação diagnóstica dos meus alunos foi realizada no início do ano, através da realização de Jogos Desportivos Coletivos. Para além deste momento de avaliação inicial, sempre que considere necessário e como forma de apreender o nível dos alunos em determinada modalidade, fui realizando pequenas avaliações, como por exemplo na modalidade de ginástica.

Este método de avaliação permite que o professor desde o início do ano conheça os seus alunos e as suas capacidades/limitações, permitindo assim um planeamento da aula mais eficaz e uma eficiente fundamentação das estratégias de diferenciação pedagógica.

4.1.4.2 Avaliação Formativa

É uma avaliação de carácter mais sistemático que decorre em todas as aulas, ao longo destas, concretizada pela observação e registos efetuados. Esta avaliação permite ao professor identificar e refletir quer em relação às dificuldades apresentadas, quer em relação às boas prestações, permitindo ajustar e adequar as estratégias e metodologias a serem aplicadas no processo de ensino-aprendizagem, visando um maior sucesso dos alunos (Graça & Valadares, 1998).

Neste tipo de avaliação sistemática, a observação é uma estratégia de avaliação essencial para o professor. Como Estudante Estagiária, a avaliação formativa que fiz dos alunos foi por recurso à observação. A observação atenta do desempenho individual e coletivo dos alunos permitiu-me avaliar o seu desempenho, identificar as suas dificuldades e ajustar os meus planos de aula de forma a potenciar o seu sucesso.

4.1.4.3 Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa é o momento que marca o fim de um ciclo de aprendizagem. É uma avaliação realizada para a formulação de uma apreciação

final sobre a aprendizagem e evolução dos alunos, com o objetivo de os classificar.

A avaliação sumativa tem como objetivo confirmar se os alunos tiveram alguma evolução no seu desempenho, bem como se atingiram todos os objetivos que lhes foram propostos (Graça & Valadares, 1998). É uma forma de verificar se as estratégias adotadas foram ajustadas pelo professor tendo em conta todas as necessidades dos alunos (Arends et al., 2008).

Neste ciclo de estudo a avaliação sumativa como que obriga a uma reflexão sobre todo o processo educativo dos alunos. Durante o meu estágio foram vários os momentos sujeitos a avaliação sumativa, tendo sido elaborados critérios de avaliação verosímeis e que considerassem sempre as necessidades e capacidades dos alunos. Nas avaliações procurei ser objetiva e coerente.

Utilizei situações de jogo nas modalidades coletivas, o que me permitiu avaliar mais rapidamente a evolução técnica e tática dos alunos. Nas modalidades individuais a avaliação foi realizada individualmente e/ou em grupo. Durante as avaliações algumas das modalidades foram filmadas, com o objetivo de, posteriormente, analisar de uma forma mais pormenorizada a evolução dos alunos.

A classificação final do aluno traduz-se pela soma de três avaliações distintas, ou seja, a classificação final do aluno é expressa através da soma das competências de ação (65%), das competências de conhecimento (10%) e das competências atitudinais (25%).

Sendo a avaliação da Educação Física vista como uma avaliação continua e dinâmica, em todos os momentos da aula o professor deve ser capaz de avaliar os seus alunos. Para mim as competências atitudinais e as competências de ação foram alvo de avaliação constante. Todos os momentos das aulas foram importantes para compreender as reações dos alunos ao que lhes era proposto. As competências de conhecimento foram avaliadas através de testes de avaliação, realizados no final de cada período, com o objetivo de conhecer qual o domínio cognitivo adquirido pelos alunos. Os testes eram construídos essencialmente por questões de verdadeiro/falso, escolha múltipla e uma questão de resposta aberta.

Ainda referente à avaliação e, pelo facto de esta ser contínua, se por algum motivo um aluno estiver afastado por tempo indeterminado da prática das aulas, para ser avaliado o mesmo terá de realizar um trabalho escrito com um tema proposto pelo professor.

A avaliação caracteriza-se assim por ser um processo de determinação do cumprimento dos objetivos educacionais propostos. Embora com diretrizes precisas e objetivas, é, na sua essência, uma atividade subjetiva, mas é mais que a atribuição de um valor. É uma análise das aprendizagens planeadas, é o motor de aperfeiçoamento do processo de ensino- aprendizagem e ainda um vetor orientador do professor. A avaliação permite ao professor construir o processo de ensino e de aprendizagem de forma mais equilibrada, garantindo deste modo maior sucesso educativo.

4.2 Participação na Escola e Relação com a comunidade

“ As crenças, os saberes as atitudes e os valores que são inerentes à profissão passam, durante o primeiro ano, para o jovem professor através dos mais experientes.”

(Braga, 2001, p. 63)

O Estágio Profissional é mais do que a mera lecionação de aulas, já que é certamente o resultado da integração de todas as intervenções realizadas na escola, desde as atividades de complemento curricular até às atividades não letivas, o que permite adquirir competências, possibilitando o desenvolvimento e crescimento enquanto professor.

A integração de um professor no seio da comunidade escolar passa, desde logo, pela relação que este desenvolve na mesma. Durante o ano de estágio, considerei que estar envolvida neste tipo de atividades foi essencial para a minha perceção do que é ser professor, compreendendo ao longo do ano que os professores têm de assumir diversos tipos de papéis.

4.2.1 Desporto Escolar

“O Desporto Escolar visa especificamente a promoção da saúde e condição física, a aquisição de hábitos e condutas motoras e o entendimento do desporto como fator de cultura, estimulando sentimentos de solidariedade, cooperação, autonomia e criatividade, devendo ser fomentada a sua gestão pelos estudantes praticantes, salvaguardando-se a orientação por profissionais qualificados.” ⁴

Para complementar a nossa experiência como professores, as normas orientadoras do estágio profissional são bem explícitas no que se refere à escolha do estudante-estagiário relativamente à intervenção no Desporto Escolar ou na Direção de Turma. No meu caso, e como foram poucas as vezes em que assumi um papel determinante nas aulas de Oferta Complementar (Educação para a Cidadania), optei por fazer um acompanhamento mais aprofundado no Desporto Escolar.

⁴ Artigo 51.º da Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. Assembleia da República (2003). *Diário da República - 1 Série-A*, 166, pp. 5122-5138.

O Desporto Escolar tem como objetivo principal “contribuir para o combate ao insucesso e abandono escolar e promover a inclusão, a aquisição de hábitos de vida saudáveis e a formação integral dos jovens em idade escolar, através da prática de atividades físicas e desportivas” (Gabinete Coordenador do Desporto Escolar, 2009, p. 4). Neste sentido, o Desporto Escolar deve ser estruturado de forma a permitir que todos os alunos da escola tenham acesso ao mesmo e que possam escolher aquele que mais lhes agrada, sem quaisquer restrições, de forma a poderem sentir-se integrados e motivados para a prática desportiva.

A variedade de opções e de horários é um fator importante que deve ser considerado por parte do grupo de educação física, no sentido de garantir uma melhor disponibilidade e apetência, permitindo a possibilidade de um maior número de alunos querer e poder praticar Desporto Escolar.

Na escola onde realizei o Estágio Profissional foi possível constatar esta preocupação por parte do grupo de EF. No seu total, estão disponíveis 7 Grupos/Equipas para que todos os alunos possam optar pela que mais lhe agrada (Badminton, Basquetebol, Atividades Rítmicas Expressivas (Dança), Golfe, Judo, Ténis de Mesa, e Xadrez). No entanto, são 8 os Grupos/Equipas que existem na escola, sendo que o oitavo é o Grupo de Desporto Adaptado. Neste último, estão reunidos os alunos com necessidades educativas especiais (NEE), tendo estes horas extra com o objetivo de complementar as aulas de Educação Física.

Todos os grupos têm mais que um horário de treino proporcionando uma maior participação por parte dos alunos.

Durante o ano letivo, acompanhei o Grupo/Equipa de Golfe. Das diversas modalidades que a escola disponibiliza aos seus alunos, o Golfe foi a que mais interesse me suscitou, na medida em que, como nunca tinha praticado a modalidade, esta seria uma forma de promover, também, a minha própria formação. “Aprende mais quem dedica mais tempo a uma boa exercitação” (Mesquita & Graça, 2011, p. 41).

Estes foram pequenos momentos de maior descontração, desenvolvidos num ambiente bem diferente do que se vive numa sala de aulas, que me deram a oportunidade de sentir e vivenciar um pouco a modalidade em si,

compreendendo melhor as dificuldades apresentadas pelos alunos. Desenvolver esta atividade também me permitiu entender que certas modalidades ditas *outdoor* podem ser treinadas *indoor* e que, para isso, apenas será necessário um pouco de imaginação e um melhor conhecimento das modalidades em si para criar diferentes cenários e desafios para os alunos.

4.2.2 Oferta Complementar

“ As escolas do 2.º e 3.º ciclo pode oferecer componentes curriculares complementares com carga horária flexível que contribuam para a promoção integral dos alunos em áreas de cidadania, artísticas, culturais, científicas ou outras.”⁵

Neste ano letivo, nas aulas de Oferta Complementar (OC), foi proposto pela Direção da escola que os professores abordassem temas no âmbito da Educação para a Cidadania.

Como forma de complementar o meu processo de formação, depois de uma conversa com a Professora Cooperante, propus-me lecionar algumas aulas desta componente curricular que me permitisse desenvolver uma maior noção sobre o que é e como é lecionar numa sala de aula.

Nestas aulas, procedi à apresentação do Modelo de Ensino Desportivo (MED), abordamos as seis características que compõem o MED, tendo dado um maior ênfase ao Evento Culminante. Nestas aulas, os alunos debateram, entre si, os aspetos que consideravam relevantes para a organização do Evento Culminante, na modalidade de Futebol.

⁵ Artigo 12.º do Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Ministério da Educação e Ciência. (2012), pp. 3476 - 3491.

4.2.3 Atividades não letivas

No que diz respeito às atividades não letivas, foram inúmeras as atividades desenvolvidas pelo grupo de Educação Física, como parte integrante deste grupo, os núcleos de estágio participaram ativamente em todas elas, nomeadamente:

- Torneio de *Badminton* (3º ciclo) – 1º Período
- Torneio de Futebol Prof. José Goulão (2º ciclo) – 1º Período
- Corrida do Pai Natal – 1º Período
- Torneio de Voleibol – Duplas Românticas – 2º Período
- Torneio de Basquetebol *CompalAir* – 2º Período
- Meeting de Atletismo – 3º Período
- Visita ao *Aquaparque* de Amarante – 3º Período
- II Gala do Desporto Escolar – 3º Período

Inserir competições desportivas no plano de atividades escolar é uma mais-valia para os alunos, não só para o seu desenvolvimento físico mas também cognitivo e social. “ Na maioria das situações as crianças e os jovens gostam de competir e sentem-se fascinados, e quando a competição é usada como um meio, ela torna-se uma valiosa ferramenta para contribuir na formação do seu carácter, tornando-a mais participativa, autentica, criativa, solidária, integrada, sujeito do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem” (Soares & Montagner, p. 6).

Por outro lado, a realização destas atividades é também bastante importante para uma melhor consolidação das modalidades praticadas. Todas as competições desportivas propostas estão diretamente relacionadas com as modalidades lecionadas no respetivo período ou períodos cessantes, podendo pois ser consideradas como o culminar da aprendizagem dos alunos.

Acho oportuno e importante referir que, ao lecionar cada uma das atividades, houve sempre uma grande preocupação em abordar todas as modalidades nelas integradas e se, eventualmente, alguma das modalidades não estivesse contemplada no planeamento anual, os professores tiveram o

cuidado de lecionar aulas da modalidade para que a formação dos seus alunos fosse o mais completa possível.

No decorrer do ano letivo, apesar de não constarem do plano de atividades da disciplina, foi proposto aos estudantes estagiários a preparação das comemorações para o Dia Internacional da Pessoa com Deficiência e o Dia Internacional da Dança.

4.2.3.1 Dia Internacional da Pessoa com Deficiência

A comemoração do Dia Internacional da Pessoa com Deficiência surgiu após um desafio que nos foi lançado pelas professoras cooperantes e, com a ajuda da sala de multideficiência, aceitamos o desafio.

Nesta atividade, fomos desafiados a mostrar a toda a comunidade estudantil algumas das modalidades jogadas pelos portadores de deficiência e as dificuldades que os mesmos têm de ultrapassar no cotidiano. Estando as atividades realizadas disponíveis na *Figura 5*.

Com o intuito de incluir os alunos de todas as turmas nestas comemorações, o nosso núcleo de estágio optou por realizar um vídeo onde procuramos registrar os diferentes tipos e graus de deficiência e as modalidades desportivas disponíveis para esta população, assim como as dificuldades que os mesmos têm de ultrapassar e a gratificação que obtêm ao cumprir com os objetivos propostos. Procuramos apelar ao lado mais sensível de toda a comunidade escolar. Este vídeo esteve disponível em todas as salas da escola para ser apresentado aos alunos durante as aulas de OC.

No dia 3 de dezembro, todas as turmas que tinham aulas de Educação Física tiveram uma aula diferente. Foi possibilitado a todos os alunos praticarem qualquer uma das diferentes atividades disponibilizadas pelo grupo de EF. No sentido de estimular a sensibilidade de todos, os alunos que não tinham aula de educação física puderam aproveitar os intervalos para passar por esta experiência.

Foi um dia diferente e que teve uma grande adesão por parte da comunidade estudantil.

Pavilhão	
G1	<ul style="list-style-type: none"> • Espaço para jogos de Boccia (PC / Motora) • Circuito de obstáculos - Percurso para se realizar com vendas nos olhos (Visual)
G2	<ul style="list-style-type: none"> • Basquetebol - Percurso com skills de basquetebol mas em cadeira de rodas. (Motora) • Circuito com tarefas do dia-a-dia – o aluno deverá realizar as tarefas apresentadas um itinerário mas sentado uma cadeira de rodas (PC)
G3	<ul style="list-style-type: none"> • Atletismo: corridas com os olhos vendados / utilização do colega como Guia • Circuito de Psicomotricidade – com material da sala de multideficiência

Figura 5 – Descritivo das atividades desenvolvidas no Dia Internacional da Pessoa com Deficiência

4.2.3.2 Corrida do Pai Natal

Embora, o desenvolvimento de todas as atividades seja feito em conjunto, a organização da “ Corrida do Pai Natal “ foi da responsabilidade dos Núcleos de Estágio. Esta foi uma experiência importante porque nos proporcionou uma melhor perceção dos aspetos fundamentais necessários para a projeção e criação de um Evento Desportivo. Esta atividade corresponde ao tradicional corta-mato escolar, e é a partir desta corrida que são selecionados os alunos que vão participar no corta-mato distrital.

Antes de comentar o dia em si, acho pertinente mencionar que a maior parte do trabalho é o que é realizado na fase pré-evento, onde são realizados todos os preparativos, definidas as diferentes fases, ponderados os imprevistos e organizados todos os grupos de trabalho. Para que toda atividade se desenvolva de uma forma organizada, é imprescindível que os preparativos sejam devidamente tratados e definidos e todo este trabalho seja processado com a ajuda de todos os professores do grupo.

Terminado todo o trabalho de “bastidores”, chegou o dia de dar início ao "espetáculo". Foi um dia de muita alegria e diversão. Além da corrida em si, durante todo o evento tivemos a presença de atletas conhecidos dos alunos que

interagiram diretamente com eles, satisfazendo a sua curiosidade sobre o atleta e a sua participação na modalidade.

No decorrer da atividade, surgiram alguns constrangimentos que, sendo inevitáveis, foram resolvidos, pelo que considero que a atividade correu de uma forma organizada e cuidada. Tivemos um *feedback* positivo por parte do grupo de Educação Física, o que nos deixou satisfeitos com a nossa prestação no evento.

Apesar de já estarmos habituados a trabalhar em grupo, considero que nunca é de mais aprofundar este tipo de trabalho, considero mesmo que este tipo de organizações é muito importante para nós pois permite fortalecer as relações no grupo de estágio, tornando-as mais interativas e abrangentes.

4.2.3.3 Meeting de Atletismo

“Foi uma manhã muito divertida! Todos tivemos a possibilidade de experimentar o que é uma competição no Atletismo. Tendo ou não jeito para a prática da modalidade, com a participação no meeting os mais inseguros ganham mais coragem, aprendemos a lutar e trabalhar pelo que queremos e damos tudo para atingir os nossos objetivos. Tudo isto num clima de diversão!”

Tiago Pinho, aluno do 8ºB

O *Meeting de Atletismo* foi uma das atividades que teve de ser ajustada, mais do que uma vez, devido às condições meteorológicas. Apesar de marcada para o final do 2º Período, esta atividade passou para o início do 3º Período.

Esta é uma atividade que os alunos gostam bastante e, por isso, teve bastante adesão por parte de toda a comunidade estudantil.

O facto de o atletismo integrar várias disciplinas e, por isso, permitir usufruir de diferentes atividades, torna esta modalidade bastante apreciada. Nela, proporcionamos competições de salto em altura, salto em comprimento, lançamento do peso, corrida de 40m e corrida de barreiras.

O meeting de Atletismo acabou por ser realizado no dia de 23 de Abril e é com muita satisfação e orgulho que posso dizer que a manhã na Costa Matos foi de pura animação. Não só foi muito compensador como foi também muito emocionante o facto de termos constantemente os alunos à nossa volta a

quererem praticar em todo o tipo de atividades e a descobrir as disciplinas que ainda não tinham experimentado.

A completa entrega e alegria com que ao alunos aderiram a esta atividade, a procura não só de praticar mas também o interesse em descobrir as novas atividades, fizeram-me sentir realizada e permitiu-me confirmar a minha vontade de ser Professora.

4.2.3.4 Dia Internacional da Dança

O dia internacional da Dança comemora-se no dia 29 de Abril. Como a dança faz parte das unidades curriculares de carácter alternativo, as nossas professoras cooperantes acharam que seria uma mais valia utilizarmos este dia para vivenciar um pouco esta modalidade.

Toda a organização e preparação ficou a cargo dos Estudantes Estagiários, tendo havido um enorme esforço para que este dia fosse memorável.

O 29 de Abril pautou-se por muita animação, música e tinta! De forma a fazer com que esse fosse, de facto, um dia memorável, os EE prepararam diversas surpresas para os alunos. Antes de entrarem no pavilhão, foram distribuídas, aos alunos, fitas coloridas para colocarem no pulso, para que durante a dança o ambiente fosse mais colorido. No final da aula, os alunos dirigiram-se a um lençol para deixarem a marca colorida (com tinta acrílica) da mão e receberem um marcador de livros alusivo ao tema.

A aula de dança foi uma aula de 45 minutos, durante a qual os EE passavam várias coreografias para os alunos e, nos 10 minutos finais, realizava-se um circuito de treino funcional.

Este dia e esta atividade foi, sem dúvida alguma, uma das melhores atividades deste ano letivo. Senti uma mistura de emoções durante todo o dia, senti-me feliz e honrada por estar ali a viver aquele momento e alguma tristeza por sentir que estava quase a terminar. Todas estas emoções são espelhadas na *Figura 6*, na qual esta a ser dada uma das aulas de dança.



Figura 6 – Dia Internacional da Dança (Frase de Confúsius, s.d.)⁶

4.2.3.5 II Gala do Desporto Escolar

Esta atividade (2.^a edição) caracteriza-se por ser uma festa para todos os nossos alunos de Desporto Escolar.

No final do ano letivo, é organizado um jantar dedicado a todos os alunos inscritos no Desporto Escolar. Com este jantar, o grupo de Educação Física procura, de um modo mais formal, premiar os alunos pela participação nas diversas modalidades desportivas.

É um evento que permite a participação de toda a comunidade escolar pois os participantes são convidados a trazer uma sobremesa ou uma bebida, e a escola, para além do espaço, disponibiliza as entradas e o prato principal.

No dia da gala, passamos a tarde a tratar da decoração do espaço, definindo a disposição das mesas e a forma como iria ser coordenado todo o jantar.

⁶ “Wherever you go, go with all of your heart!” – Confúsius foi um pensador filósofo chinês do Período das Primaveras e Outonos.

Considero que esta atividade tem um carácter menos exigente no que diz respeito à nossa atuação durante a mesma, uma vez que o objetivo principal é que, haja uma grande interação e confraternização entre alunos e professores.

4.2.3.6 Visita ao Aquaparque de Amarante

Esta foi a atividade de encerramento do ano letivo para o grupo de Educação Física. Como já vem sendo habitual de anos anteriores, na última semana de aulas, o grupo de Educação Física vai com os alunos ao *AquaParque* de Amarante. Esta atividade tem uma grande adesão por parte dos alunos da escola.

Na chegada ao parque, é permitida alguma autonomia e liberdade aos alunos para se divertirem durante todo o dia. No entanto, convém salientar que estes são sempre controlados pelos professores que vão circulando pelos vários espaços do parque.

É um dia dedicado à alegria, à descontração e ao convívio que, sem dúvida alguma marca todos os participantes de uma forma positiva.

4.2.4 Projeto cantina

Como referi no início da apresentação desta área, considero que é muito importante para a formação de um professor participar nas mais diversas atividades desenvolvidas no projeto escolar. Neste sentido, permito-me referenciar a participação dos núcleos de estágio no apoio à cantina (responsabilidade do grupo de E.F.).

Foram várias as áreas a que tínhamos de estar atentos para ver se se cumpriam as regras do “saber estar à mesa”. Desde logo, coordenar e organizar a entrada na cantina, fazendo sentir que devemos saber esperar pela nossa vez, respeitar a vez de cada um e, eventualmente, facilitar o acesso a um colega com mobilidade reduzida. Por outro lado, tínhamos de os sensibilizar para a higiene a cumprir antes de uma refeição, nomeadamente, confirmar que lavavam as mãos, assim como se comportavam à mesa, controlando o tom de voz das conversas e mesmo a forma como comiam.

Foi um acompanhamento muito importante pois permitiu-nos vivenciar o dia-a-dia dos alunos num ambiente diferente do da sala de aula, compreendendo que cada um tem a sua personalidade e que não existem dois alunos iguais. Esta consciência permite-nos estar mais alerta para o acompanhamento individual e de conjunto que temos de fazer nas nossas aulas.

4.3 Desenvolvimento profissional

Esta área agrega todas as experiências e vivências adquiridas e sentidas ao longo deste ano letivo. Falar da profissão de professor é muito mais do que o que posso, eventualmente, tentar descrever nesta reflexão.

O desenvolvimento profissional é um processo que desperta no professor a necessidade de aprimorar as suas capacidades, de procurar a excelência no seu desempenho profissional (Elias, 2008).

O desenvolvimento profissional, no meu ponto de vista, é uma constante pois está presente em todos os momentos do estágio profissional. De facto no nosso dia-a-dia estamos sempre a aprender, a analisar novas e diferentes perspetivas que vão, necessariamente, permitir vivenciar novas experiências e definir novos objetivos. Aprendemos com os erros, com as críticas, com as críticas construtivas, com as dificuldades, com as pequenas observações, com os êxitos, com as reflexões, com as planificações, com as pesquisas para fundamentar os trabalhos, com as discussões, com as “conversas de café”, com as conversas de corredores. Em todos e, em cada um destes momentos estamos a crescer, a amadurecer e a formar um futuro profissional.

Além da experiência adquirida nas aulas, também é muito importante acompanhar as formações realizadas pois permitem uma abordagem diferente, mais teórica e subjetiva, mas que identifica situações e propõe soluções sensibiliza-nos e prepara-nos para responder a diferentes ocorrências que no dia-a-dia poderiam passar despercebidas. Estas formações ajudaram-me a crescer, a refletir e a desenvolver as minhas aptidões e aprofundar o meu conhecimento sobre diversas temáticas, importantes para esta fase final do meu processo de ensino.

4.3.1 Seminário Internacional – O estágio na (Re) construção da identidade profissional do professor

Questões relativas à identidade profissional do professor são frequentemente levantadas e estudadas. A formação de professores está necessariamente ligada à construção da identidade profissional, pelo que assisti a este seminário com muito interesse.

Neste seminário foram apresentadas diversas perspectivas, diferentes opiniões sobre variados temas, desde logo sobre o que é a educação, o que é a formação inicial de professores e o que é ser professor.

Foram dois dias de conferências que abordaram e perspetivaram questões, algumas das quais já tinha levantado a mim própria e apresentaram soluções que me ajudaram a acreditar que estou na profissão certa e que vou ser capaz de crescer, de adquirir as competências necessárias para me tornar uma excelente profissional, uma excelente professora.

4.3.2 Formação de *Endnote*/pesquisa em bases de dados

O *Endnote* é um *software* que auxilia a estruturação de bibliografias para a publicação de artigos científicos. Permite a importação de referências bibliográficas da internet, organiza por temas as referências e permite que as mesmas sejam inseridas num documento em formato Word.

Esta é uma ferramenta essencial, indispensável, para a elaboração do relatório de estágio. Com o recurso ao *Endnote* as dificuldades que frequentemente se apresentavam na estruturação e elaboração da bibliografia foram, de algum modo, ultrapassadas, pois a estruturação da bibliografia é, de facto, mais simples e rápida.

Considero esta formação bastante útil para o desenvolvimento profissional dos estudantes estagiários, na medida em que, com esta formação são capazes utilizar uma ferramenta que permite otimizar o seu tempo de trabalho, minimizando o tempo na verificação da bibliografia.

4.3.3 Formação de Materiais autoconstruídos

Os materiais auto construídos são importantes, mesmo fundamentais, pois permitem que o professor possa lecionar uma modalidade mesmo quando o material é inexistente na escola.

A formação de materiais autoconstruídos permitiu-nos perceber o que são os materiais autoconstruídos, como os construir e quais as vantagens e as desvantagens deste tipo de material. Para a construção dos materiais não é necessário um investimento muito elevado, e, por outro lado é possível propor a colaboração aos alunos, o que pode resultar num trabalho de cooperação e colaboração muito interessante.

Outro aspeto importante é que com esta formação foi possível compreender que o material (ou a falta dele) não deve, em momento algum, ser um impedimento para o professor poder apresentar e lecionar qualquer modalidade.

4.3.4 III jornadas de encerramento do Estágio Profissional

As jornadas de encerramento do Estágio Profissional foram realizadas com o propósito de formalizar o encerramento de todo o trabalho que foi desenvolvido pelos Estudantes Estagiários, ao longo do ano de estágio. Para finalizar o Estágio foi proposta a elaboração de um *poster* com o tema “O lugar da Educação Física na escola” (*Figura 7*).



Figura 7 – Poster "O Lugar da Educação Física na Escola"

A execução deste *poster* resultou numa análise introspetiva, uma importante reflexão sobre todo o trabalho que foi desenvolvido ao longo de todo o Estágio Pedagógico. Permitiu-nos testar o nosso pensamento crítico, quer em relação ao lugar da educação física na escola, quer em relação à forma como desenvolvemos o nosso trabalho e o modo como interpretamos e ajustamos a esta temática, ao longo de todo o ano letivo.

5 Conclusão

“The mind is everything. What you think you become.”

Buddha⁷

Consegui! Sabia, com toda a certeza, que este dia ia chegar. Sabia que ia conseguir pois, este momento, não é mais do que a concretização dos meus objetivos. É o epílogo, o episódio final de uma fase crucial da minha vida, que me permitiu, indubitavelmente, crescer e aprender através da vivência de momentos inolvidáveis. Mas, este momento, não é, tão-só, um ponto final. Mais do que o epílogo é também, e irremediavelmente, o prólogo, é o fim de um ciclo e o início de outro, é o meu “sonho de menina”: Ser Professora de Educação Física.

Embora desejado, não foi um percurso linear. Chegar até aqui nem sempre foi fácil. Durante o caminho foram aparecendo obstáculos, algumas pedras, que criaram dificuldades. Mas contorná-las, limá-las e mesmo ultrapassá-las sem, no entanto, as ignorar, tornou-me mais confiante, mais experiente e mais capaz. Como um autor desconhecido sabiamente declara, “Pedras no caminho? Guardo todas, um dia vou construir um castelo...”. Foi com este sentimento, de guardar todas estas “pedrinhas”, de aprender com os erros, que fui construindo tudo aquilo que sonhei. Não, não foi fácil, cada momento vivido, cada dificuldade, cada conquista, cada vitória, valeu a pena. “Tudo vale a pena se a alma não é pequena” (Pessoa, 2012, p. 170).

A saudade é já um sentimento que me assola. É, sem dúvida, com saudade, uma nostalgia agridoce, e com carinho que recordo as noites a trabalhar arduamente para a AEFADUEP, a propor novos projetos, a encontrar soluções, a planejar eventos, a acompanhar os dias intermináveis de atividades. Terminaram as horas em frente ao computador à procura da melhor forma de abordar determinado exercício, a consulta de livros que respondessem às minhas questões, a preocupação em elaborar bons relatórios, a preocupação em

⁷ Hindu Prince Gautama Siddharta, o fundador do budismo, 563-483 B.C.

apresentar os trabalhos, a necessidade de ultrapassar a minha timidez. Agora, as responsabilidades são outras: diferentes e acrescidas. Foram 5 anos maravilhosos, com oportunidades únicas e momentos inesquecíveis. Guardo cada um destes momentos no meu coração e irei recordá-los para sempre.

O Estágio Profissional foi o culminar destes anos de estudo. O último ano de faculdade, o mais importante, e aquele que mais marcou a minha vida profissional. Este estágio proporcionou o desenvolvimento profissional e maturidade pessoal que possibilitaram a aquisição de competências que agora me permitem ser Professora de Educação Física.

Poder vivenciar a prática pedagógica, conviver diretamente com os alunos, apreender os seus objetivos e necessidades, sentir as responsabilidades do professor, procurar responder e corresponder as exigências do dia-a-dia, permitiu-me compreender as teorias, entender as matérias e os conteúdos que fui aprendendo, como estudante. Articular a teoria com a prática possibilitou a aquisição de uma visão mais crítica, objetiva e aprofundada de tudo o que envolve e representa o processo de ensino-aprendizagem.

O convívio diário com os alunos implica, impreterivelmente, o confronto com situações inesperadas que tive a responsabilidade de dirimir; a apresentação, adaptação ou imposição de conteúdos. Ora, tudo isto, permitiu-me evoluir tanto a nível pessoal como a nível profissional, podendo afirmar com convicção que foi um ano de aprendizagem constante, que me possibilitou perceber que posso reinventar-me e ajustar-me. O facto é que a minha paixão pelo ensino, é sem dúvida, uma paixão crescente.

Como disse Confúcio, “Escolhe um trabalho de que gostes, e não terás que trabalhar nem um dia na tua vida.”. Da experiência deste ano letivo, confesso que esta citação nunca teve um significado tão grande para mim. A paixão pela Educação Física consolidou-se e cresceu. Neste momento, sou incapaz de considerar um trabalho, todo o trabalho que fui desenvolvendo ao longo de todo o ano letivo para e com os meus alunos.

Embora correndo o risco de recorrer ao popular, sinto, de verdade, que termino esta fase do meu percurso académico com a certeza do dever cumprido. Cresci e fiz crescer, aprendi e vi os meus alunos a aprenderem, se chorei, não

fiz chorar, mas, sorri e fiz sorrir. Foi com a amizade e o carinho de cada um deles que saí da escola e sinto um enorme orgulho quando recebo *e-mails* a perguntarem como ando e se os vou visitar.

De todo este percurso, de todas estas experiências, resulta pensar e considerar o meu futuro profissional. Se, infelizmente, neste momento não sei o que ele me reserva, não posso deixar de o encarar com esperança e otimismo. Trabalhar não é uma obrigação, ser professora de educação física é uma profissão desejada e acarinhada por isso tenho a certeza que será possível encontrar algo dentro da minha área.

Seria absurdo não ter consciência da realidade do mercado de trabalho e da conjuntura económica que vivemos no nosso país, na europa e no mundo mas, a verdade, é que apenas uma parte do meu sonho termina hoje. O objetivo de ser professora de EF continua e mantém-se também a persistência que mantive até hoje, a luta pela concretização dos meus objetivos sai reforçada e vai continuar, até ser uma realidade.

Termino com a certeza de uma conquista pessoal e, se no futuro o medo ou a insegurança quiserem aparecer, sei que não os vou deixar convencer ou vencer:

Seguindo uma frase referida no início deste relatório e que significa muito para mim, *“Never let the fear of striking out keep you from playing the game!”* (Rosman, 2004).

6 Estudo de Investigação

Efeitos Biomecânicos do Uso de Mochilas na Marcha de Crianças do 2º Ciclo do Ensino Básico

- Análise da Força de Reação do Solo-

M^a Joana Cruz¹, Rui Veloso², Leandro Machado³

¹ Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

² Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Gabinete de Pedagogia do Desporto

³ Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Gabinete de Biomecânica do Desporto, Laboratório de Biomecânica da Universidade do Porto (LABIOMEPE)

6.1 Resumo

Este estudo foi elaborado com o objetivo de compreender de que forma o transporte de mochilas escolares influencia a força de reação do solo na marcha em crianças do segundo ciclo do ensino básico, com e sem cargas diferenciadas.

Foram realizadas pesagens para obter o peso médio que os alunos transportam nas suas mochilas escolares, durante uma semana.

A amostra estudada foi constituída por um conjunto de 9 sujeitos, procedentes da amostra inicial, tendo sido analisada em laboratório a sua marcha, em três situações distintas: sem mochila, com mochila com o peso médio da semana e com mochila com 10% do seu peso corporal.

Neste estudo foi utilizada a plataforma de forças, que permite analisar as três componentes da força de reação ao solo.

Da análise dos resultados obtidos, confirmou-se a existência de diferenças significativas especialmente em algumas variáveis selecionadas referentes à componente vertical da força, o que permitiu concluir que existem repercussões biomecânicas na marcha das crianças com variações da carga, sendo possível concluir que a carga referente ao peso médio transportado é a mais nociva para a saúde da criança.

Palavras-Chave: MOCHILAS ESCOLARES; FORÇA DE REAÇÃO DO SOLO; CARGAS DIFERENCIADAS.

6.2 Abstract

This study was designed with the aim of understanding how the transport of school backpacks influences the ground reaction force in gait in children of the second cycle of elementary education, with and without different loads.

The backpacks were daily weighted to obtain the average weight students carry in their backpacks for a week.

The final sample integrated a group of 9 participants, coming from the initial sample, whose gait was analyzed in the laboratory in three distinct situations: without backpack, backpack with the average weight of the week and backpack with 10% of body weight.

In this study we used the force platform which allows us to analyze the three components of the ground reaction force.

From analysis of the results we confirmed the existence of significant differences especially in certain selected variables related to the vertical component, which showed the existence of biomechanical effects in the gait of children with load variations, being possible to conclude that the load related to the mean weight transported is more harmful to the children's health.

Keywords: SCHOOL BACKPACK; GROUND REACTION FORCE; DIFFERENT LOADS.

6.3 Introdução

A mochila é, para a maioria dos estudantes, a forma mais prática e mesmo única para o transporte do material escolar necessário para as atividades letivas.

Este meio de transporte é apresentado no mercado numa elevada variedade de modelos, contudo apenas um grupo é recomendado pelos especialistas, a utilização de mochilas com alças nos ombros, de forma a manter a mochila estável e o peso equilibrado.

O peso da mochila escolar é qualificado como uma sobrecarga externa, ou seja, a força que este vai produzir no corpo durante o movimento, é uma força gerada fora do corpo (da Costa, 2000). No seu dia-a-dia, os alunos colocam dentro das mochilas os mais diversos materiais, que consideram imprescindíveis, o que resulta num excesso de peso que se vai refletir nas alterações ao nível da locomoção (Forjuoh, Little, et al., 2003).

Esta questão muito embora de cariz escolar, é uma questão universal, é uma preocupação real pois está a pôr em causa o bem-estar das crianças e jovens. Com este estudo pretende-se identificar esta realidade e perceber até que ponto é possível combater este problema.

Neste estudo pretendemos analisar a força da reação do solo na marcha com e sem cargas diferenciadas, tentando assim compreender as repercussões que esta pode ter para a saúde da criança. Através da força de reação do solo durante as fases da marcha, é possível obter informações sobre as características da sobrecarga que está a ser exercida sobre o corpo (Amadio & Sacco, 1999).

A génese deste estudo resultou da leitura de um artigo sobre mochilas infantis, transporte do material escolar e a postura das crianças, que permitiu aferir o quão prejudicial o transporte indevido de mochilas pode ser para o correto desenvolvimento das crianças. Com a colaboração dos órgãos de gestão da escola, foi proposto um estudo que ajudasse a compreender até que ponto os alunos do 2º ciclo estavam a ser prejudicados pelo excesso de carga na mochila.

Neste sentido, a proposta foi identificar e analisar quais as alterações a que os alunos estavam expostos durante o transporte das mochilas, pelo que foi estudada a força de reação no solo na marcha com e sem cargas diferenciadas.

O exercício demorava 3x30s, durante os quais os alunos caminhavam sobre as plataformas, durante 30s sem mochila; durante 30s com o peso médio semanal da sua mochila e os últimos 30s com a mochila com 10% do peso corporal de cada um.

Este documento encontra-se estruturado em 8 capítulos.

O capítulo um é a Introdução. Neste capítulo é feito um pequeno enquadramento contextual do estudo e dos seus objetivos, apresentando ainda a estrutura do documento que vai ser desenvolvido.

No segundo capítulo, relativo à revisão da literatura, é feita uma pequena revisão bibliográfica sobre os assuntos a serem explorados neste estudo.

No terceiro capítulo, é apresentado o problema que desencadeou este estudo, e as razões pelas quais fomos à procura destas respostas.

O quarto capítulo é referente aos objetivos, onde estão explanados os objetivos gerais e específicos deste estudo.

No quinto capítulo apresentamos a pertinência do estudo, neste capítulo é revista a necessidade de realizar este estudo e qual a importância que o mesmo detém.

O sexto capítulo, o capítulo dos materiais e métodos, estão descritos os subcapítulos referentes à caracterização dos sujeitos, protocolo experimental, os materiais utilizados, o processamento dos dados e o procedimento estatístico.

A análise e discussão dos resultados, está presente no sétimo capítulo, no qual estão descritos os resultados que foram obtidos no estudo, sendo também estes comparados com estudos já publicados.

No oitavo e último capítulo, referentes à conclusão, são explanadas as relações finais sobre a aplicação deste estudo.

6.4 Revisão da literatura

6.4.1 Mochila

A mochila faz parte integrante do dia-a-dia de uma criança, desde o jardim-de-infância até, praticamente à universidade. De facto é na mochila que as crianças transportam, todos os dias, de uma forma mais prática, o material escolar necessário para mais um dia de trabalho (von Foerster, 2003).

A mochila, mesmo a mais infantil, é considerada como um adereço de moda e neste sentido são colocadas no mercado numa diversidade de motivos, cores e feitios, apelativas a qualquer tipo de gosto (Brackley & Stevenson, 2004). Alusivas ao nosso herói preferido, ao nosso sonho de infância, à nossa cor de eleição, é o aspeto gráfico e comercial, é o puro marketing que define a sua aquisição. Ora, o facto de a mochila ser considerada e, por consequência adquirida, como um adereço de moda, leva-nos a questionar até que ponto a escolha da mochila para as nossas crianças pode ser uma escolha tão básica e linear.

Transportar todo o material escolar necessário para a escola, o equipamento de Educação Física, o portátil, o lanche para a manhã/tarde torna-se mais fácil com a ajuda de uma mochila. No entanto, von Foerster (2003) e Forjuoh, Lane, et al. (2003) acreditam que as mochilas são muitas das vezes sobrecarregadas com material dispensável para as aulas e para o dia-a-dia do aluno.

Connolly et al. (2008), Dale (2004) e Rateau (2004) afirmam que mochilas com duas alças para os ombros são mais eficazes e seguras, uma vez que o peso da mochila é suportado pelos músculos da coluna e abdominais, no entanto, na realidade, a maior parte das crianças preferem usar as mochilas apenas num ombro.

"Uma criança que use uma mochila de forma incorreta ou que seja muito pesada pode estar a contribuir para um aumento de fatores de risco como desconforto, cansaço, dor muscular e dor músculo-esquelética, especialmente na região lombar" AOTA (2013).

No momento de optar por uma mochila, a AOTA (2013) identifica alguns pontos que devem ser considerados pelos pais e pelas crianças:

- Escolher uma mochila adaptada ao tamanho da criança;
- Escolher uma mochila de alças bem acolchoadas nos ombros de modo a que o peso esteja distribuído por uma área grande;
- No momento de preparar a mochila, distribuir o peso uniformemente. O material mais pesado deve ficar mais próximo das costas da criança;
- Verificar se a mochila da criança não pesa mais do que 10% do seu peso corporal. Se pesa mais, determinar o que pode ficar em casa, para diminuir a carga.

Contudo, e como já foi reportado em vários estudos, (Forjuoh, Lane, et al., 2003; Forjuoh, Little, et al., 2003; Negrini et al., 2004) o material escolar é, em si mesmo, o grande causador da existência de um peso excessivo nas mochilas escolares. Por isso, este problema está a despertar a consciência de toda a comunidade estudantil, bem como dos profissionais de saúde (Brackley et al., 2009).

Ao longo dos anos, vários autores têm abordado esta temática procurando estimar um valor para o peso máximo aconselhado a ser transportado pelos alunos. Esta comunidade, assim como a própria Organização Mundial de Saúde (OMS) vêm defendendo que o peso recomendado para as mochilas escolares não deve exceder os 10% do peso corporal da criança (Forjuoh, Lane, et al., 2003; Negrini et al., 2004).

Li et al. (2003) verificaram que as alterações na flexão do tronco ocorriam quando a utilização das mochilas escolares tinham um peso superior aos 10% do peso corporal.

Também Forjuoh, Little, et al. (2003) no seu estudo, em crianças, aperceberam-se que o peso médio das mochilas era de 14,4% do peso corporal das crianças e que o material escolar era o grande motivador deste peso.

Chow et al. (2006) realizaram um estudo onde comparavam a marcha de crianças normais com o padrão de marcha de crianças com escoliose idiopática. Concluíram que não havia qualquer interação entre os efeitos da escoliose e os

efeitos do transporte de pesos, no entanto, aconselham a que as crianças portadoras de escoliose beneficiem de uma menor carga. Referindo ainda que a deslocação com mochila aumenta o trabalho muscular dos membros inferiores e reduz o movimento pélvico, promovendo uma maior estabilidade do tronco, um comprimento de passo mais largo e menor velocidade na marcha.

Chow et al. (2005) estudaram o efeito das cargas das mochilas em adolescentes normais. O estudo tinha por objetivo analisar os padrões de marcha de 22 adolescentes normais com cargas entre os 0% e os 15% do peso corporal. Os parâmetros apresentados referenciam diferentes tipos de respostas à carga crescente, demonstrando que o peso crítico surge a partir dos 10% do peso corporal.

A equipa da Deco/ProTeste (2003) realizou um estudo em Portugal com 360 crianças do 2º ciclo de escolaridade (5º e 6º anos), divulgando que mais de metade das crianças avaliadas transportavam um peso superior a 10% do peso corporal.

6.4.2 Marcha

A Biomecânica é uma disciplina que pode ser subdividida de acordo com alguns métodos de medição: a Cinemática, a Antropometria e a Dinamometria. É uma disciplina que procura desenvolver análises mecânicas de sistemas biológicos, onde estão integradas as análises mecânicas de movimentos do corpo humano (Lopes, 2002).

O estudo do movimento humano, de acordo com a ótica da biomecânica, é de extrema importância para diversas áreas, e nelas está inerente o desporto (Corazza et al., 2006).

De facto, o recurso à biomecânica e a este conjunto de instrumentos permite, na área do desporto, que na análise da marcha sejam obtidos dados referentes ao movimento corporal de extrema relevância e cujo estudo e análise irão permitir que sejam melhorados e otimizados os gestos de execução (Sousa, 2010).

A marcha é definida como um movimento pelo qual o corpo muda de lugar, e obtida através da coordenação de movimentos dos segmentos corporais (Sousa, 2010).

A marcha é tida como uma forma natural de locomoção ereta, na qual o padrão motor caracteriza-se por uma ação alternada e progressiva dos membros inferiores e um contacto contínuo com a superfície em apoio (Wickstrom & González, 1990).

Lopes (2002) admite que as características do indivíduo, a sua morfologia, a idade, o historial clínico e se é um indivíduo sedentário ou ativo, são alguns dos fatores que podem influenciar o tipo de marcha. No entanto, acredita que existem algumas características que podem ser padronizadas.

A marcha é composta por um ciclo básico que se traduz por uma fase de apoio e uma fase de balanço (*Figura 8 e Quadro 1*).

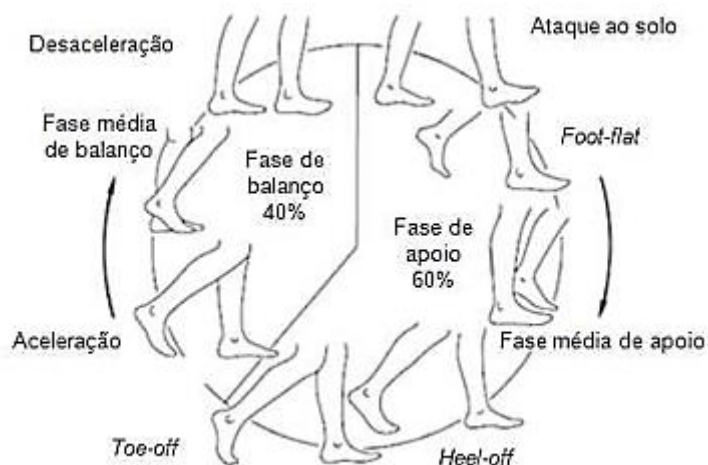


Figura 8 – Esquema representativo do ciclo da marcha.(adaptado de Sousa, 2010)

Quadro 1 – Fases e subfases do ciclo da marcha (Sousa, 2010)

Fase de Apoio	Fase de Balanço
<p>Ataque ao solo: instante no qual o pé (habitualmente o calcâneo) de uma extremidade contacta com o solo (Norkin, 1992). Constitui o início do ciclo da marcha e representar o ponto no qual o centro de gravidade corporal está na sua posição mais baixa (Vaughan et al., 1999).</p> <p>Foot-flat: fase onde toda a planta do pé toca no chão (Vaughan et al., 1999).</p> <p>Fase média de apoio: ponto no qual o peso corporal está diretamente sobre a extremidade inferior de suporte, há um suporte unilateral de carga (Norkin, 1992). Esta fase ocorre quando o membro contralateral passa pelo membro em apoio e quando o centro de gravidade está na sua posição mais alta (Vaughan et al., 1999).</p> <p>Propulsão (push off): ponto em que o pé de referência descola do chão (Norkin, 1992).</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Heel-off:</i> ocorre quando o calcâneo perde o contacto com o solo e a propulsão é iniciada (Vaughan, 1999). • <i>Toe-off:</i> fase final de apoio onde o pé totalmente descola do chão (Vaughan et al., 1999). 	<p>Aceleração: inicia-se quando o pé de referência deixa o solo e continua até ao ponto em que a extremidade oscilante está diretamente debaixo do corpo (Norkin, 1992).</p> <p>Fase média de balanço: ocorre quando a extremidade ipsilateral passa diretamente por baixo do corpo (Norkin, 1992).</p> <p>Desaceleração: ocorre após a fase média oscilante quando a tibia passa para além da direção vertical e o joelho estende para o ataque ao solo (Norkin, 1992).</p>

Segundo Amadio & Sacco (1999), a fase de apoio é considerada como sendo um fenómeno complexo determinado pela influência de várias variáveis de cariz biomecânico, nomeadamente as forças.

A análise da marcha engloba três grandes domínios físicos diferentes: dados cinemáticos, que descrevem a geometria do movimento; dados cinéticos, que constituem o estudo das forças e os momentos exercidos quando o corpo interage; dados eletromiográficos, que observam as alterações bioelétricas associadas à atividade do músculo-esquelético (Mergner & Rosemeier, 1998).

A análise da marcha consiste pois na quantificação de padrões de movimento e forças durante a tarefa, integrando, respetivamente, a cinemática e a cinética (Sousa, 2010). Neste estudo, serão avaliados dados cinéticos considerando a avaliação da Força de Reação do Solo utilizando Plataformas de Força.

6.4.2.1 A Força de Reação do Solo

A força de reação do solo (FRS) é a força com origem no solo que surge como reação à força exercida por determinado objeto que com este mantém contacto. É uma força resultante de todas as forças locais que se concentram na superfície do pé e no solo (Nigg et al., 2000).

Segundo Araújo (2000), a FRS é uma variável biomecânica, que adquire um comportamento padrão constante e repetitivo, dependente das condições do solo, da idade e da velocidade da marcha.

Contudo, não é possível definir a FRS como sendo um dos mais importantes indicadores de sobrecarga mecânica gerada pelo movimento, uma vez que esta traduz o somatório dos produtos da aceleração da massa de todos os segmentos do corpo (Amadio & Sacco, 1999), sendo portanto o indicador global de sobrecarga.

Os valores de FRS, que ocorrem na locomoção durante o contacto do corpo com o solo são medidos através das Plataformas de Forças. A plataforma de forças também permite determinar o vetor momento de força, os valores das coordenadas planares de x e y do centro de pressão, sendo o resultado habitualmente apresentado sob a forma de gráfico (Sousa, 2010).

As plataformas de forças (*Figura 9*) fornecem a FRS na superfície de apoio, durante a marcha. São forças representadas sob a forma de vetores que consideram a sua ação em 3D, assim, a plataforma qualifica as variações dinâmicas da FRS durante a fase de contacto (Orlin & McPoil, 2000).

Os sensores das plataformas possuem uma superfície de contacto relativamente dura em comparação com a planta do pé, são normalmente produzidos a partir de cerâmica, metal ou outros materiais que tenham alguma elasticidade (Urry, 1999).

As plataformas são constituídas por duas superfícies rígidas, uma inferior e outra superior, que são interligadas por sensores de força. Existem três modos de construção de plataformas de acordo com o posicionamento dos sensores, dos quais se destacam: 1) Plataforma com um único sensor no centro, 2) plataforma triangular com três sensores, e 3) plataforma retangular com quatro

sensores, sendo que o ultimo é o mais utilizado nas plataformas disponíveis (Barela & Duarte, 2011).

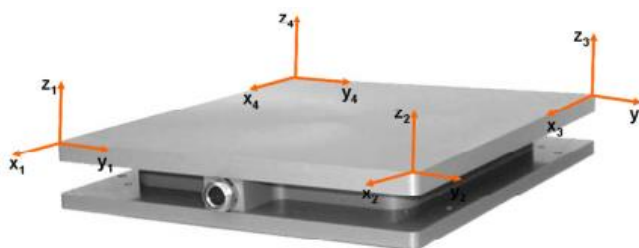


Figura 9 – Exemplo de uma plataforma de força retangular mostrando as superfícies superior e inferior (Barela & Duarte, 2011).

A Força de Reação ao Solo pode ser dividida em três componentes:

Componente médio lateral (F_x) representa um aspeto de controlo do equilíbrio dinâmico na direção transversal, em termos de instabilidade do apoio do pé no solo (da Costa, 2000).

Componente ântero-posterior (F_y) está associado ao carácter da propulsão e não tanto aos aspetos da sobrecarga, indica uma desaceleração inicial na fase de acomodação do peso, seguida de uma aceleração na fase propulsora, orientada na direção do deslocamento (da Costa, 2000).

Componente vertical (F_z) é a componente mais estudada, caracteriza-se pela sua forma em “M”, e representa a ação do corpo contra a gravidade (Fonseca, 2013).

Os dados relativos às plataformas de forças são transformados em gráficos que facilitam a sua leitura (*Figuras 10 e 11*).

Relativamente à componente vertical, foram estudados:

Fvt1pico – Força exercida no primeiro pico de força;

Fvt2pico – força exercida no segundo pico de força;

Fvtvale – Força exercida no vale;

TFvt1pico – tempo decorrido até ao primeiro pico de força;

TFvt2pico – Tempo decorrido até ao segundo pico de força;

TFttvale – Tempo decorrido até ao vale.

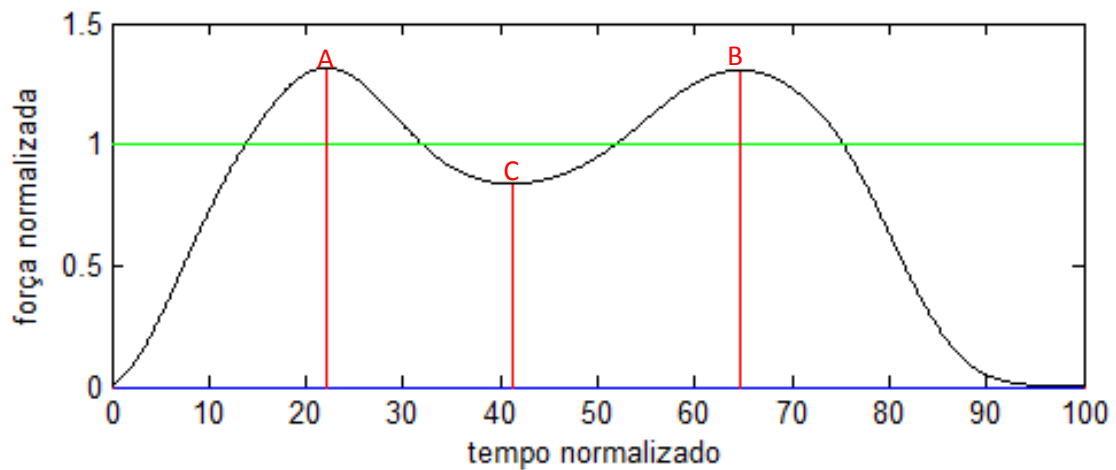


Figura 10 – Curva de registro da componente vertical. A – Fvt1pico; B – Fvt2pico; C – Fttvale.

Para os valores referentes à componente ântero-posterior serão estudados:

FAPpicotrav – Força exercida no pico de travagem

FAPpicoace – Força exercida no pico de aceleração

FAPzero – Valor que define o fim da travagem e o início da aceleração

TFAPpicotrav – tempo decorrido até ao pico de travagem

TFAPpicoace – Tempo decorrido até ao pico aceleração

TFAPzero – Tempo decorrido até valor do zero

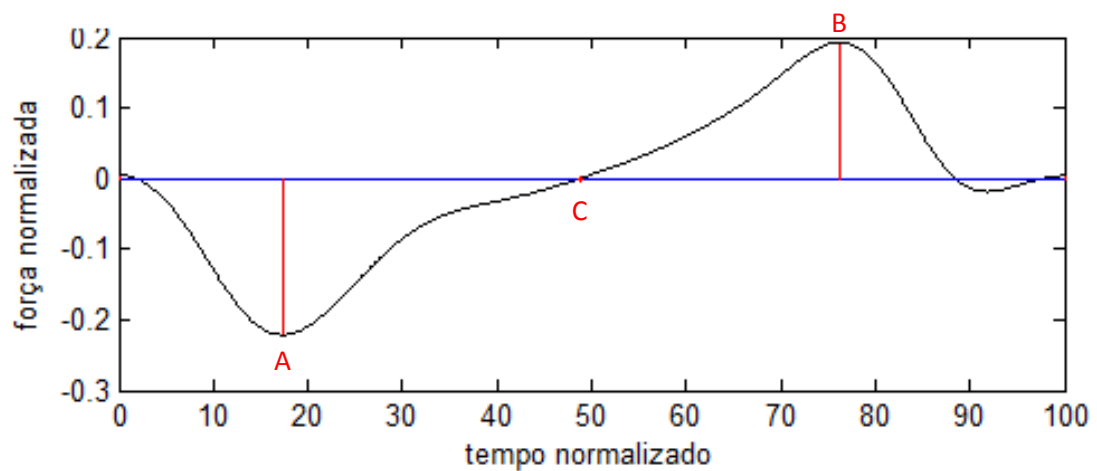


Figura 11 – Curva de registro da componente vertical. A - FAPpicotrav; B – FAPpicoace; C – FAPzero.

Para este tipo de análises, devemos ter em atenção e considerar que os dados recolhidos com o uso de plataformas de forças podem, de per si, não ser uma referência em absoluto, quer porque exigem que sejam analisados um elevado número de passos, quer porque os indivíduos podem alterar o seu padrão de marcha, mesmo inadvertidamente, fazendo coincidir os seus passos com a plataforma, pelo que, de acordo com Orlin & McPoil (2000), geralmente um estudo com as plataformas deve ser complementado com o uso de palmilhas ou o uso de múltiplas plataformas colocadas sequencialmente.

6.5 Problema

O peso das mochilas escolares é uma realidade que a Comunidade Educativa observa com crescente apreensão. Todos os dias os alunos transportam um peso excessivo nas mochilas escolares que lhes é prejudicial para a saúde (Brackley et al., 2009; von Foerster, 2003).

Conscientes deste problema tão real, decidimos levar a cabo um estudo sobre esta temática que nos levou à formulação de uma questão fundamental para a nossa investigação.

Este estudo procurará assim saber se a marcha das crianças do 2º Ciclo do Ensino Básico é afetada pelo uso de mochilas escolares com cargas diferenciadas.

6.6 Objetivos

Na formulação do nosso estudo, definimos os objetivos a atingir e dividindo-os em dois planos, um a nível mais geral e outro a um nível mais específico.

Objetivo geral

Caracterizar a marcha de crianças do segundo ciclo do ensino básico com e sem cargas diferenciadas.

Objetivo específico

Analisar e identificar as alterações nas forças de reação do solo a que os alunos estão expostos durante um ano letivo devido ao transporte das mochilas.

6.7 Pertinência do Estudo

O risco no transporte de mochilas escolares com um peso superior a 10% é uma realidade, sendo um facto preocupante para toda a comunidade escolar. Hoje em dia os alunos transportam na mochila todo o material que consideram necessário e indispensável para o seu dia-a-dia escolar, acrescentando ainda o facto de os alunos transportarem os seus lanches e/ou brinquedos (von Foerster, 2003). O transporte deste tipo de cargas pode levar a alterações na marcha uma vez que, quanto maior for o peso, maior será a força necessária para que seja produzida aceleração do corpo (Flores et al., 2006).

Igualmente problemática é a constatação de que o peso nas mochilas aumenta à medida que os alunos vão passando de ano escolar. De facto a quantidade de material que os alunos transportam tende a ser superior a cada novo ano letivo. A principal mudança e, provavelmente, a mais importante, ocorre na passagem do 1º para o 2º ciclos em que os alunos têm um maior número de disciplinas, um peso acrescido nas mochilas e, praticamente, a mesma estrutura física. De facto, neste nível, o crescimento físico dos alunos não acompanha a progressão escolar e o consequente aumento da carga que têm de transportar (Barros, 2009).

Para poderem transportar todo o material que vão necessitar, os alunos tendem a usar mochilas grandes e esta carga irá, necessariamente, comprometer a marcha realizada pelos alunos, na medida em que lhes altera a força utilizada para este processo (Flores et al., 2006).

Considerando que esta questão vai ter consequências e vai afetar, a curto e longo prazo, o crescimento e desenvolvimento das crianças torna-se pertinente e prioritária uma intervenção neste campo, visando uma melhor saúde pública.

6.8 Materiais e Métodos

6.8.1 Caracterização dos sujeitos

Para este estudo, na primeira fase, fase de recolhas, contamos com a participação de 142 alunos de 6 turmas do 5º e 6º ano de escolaridade da Escola Básica Dr. Costa Matos, sendo 66 do 5º ano e 76 do 6º ano.

Na fase seguinte, realizamos uma seleção criterial, considerando como critério base o IMC. Deste modo, foram selecionadas 30 crianças (15 do género masculino e 15 do género feminino). Sabendo que de acordo com a World Health Organization (2007) IMC varia entre 14,8 e 19,8 em raparigas com 10 anos, e entre 15,3 e 20,7 com 11 anos; e que os valores, para as crianças do género masculino com 10 anos variam entre 14,9 e 19,1 e com 11 anos entre 15,3 e 19,9 foram selecionadas 10 crianças com IMC abaixo do recomendado, 10 crianças com IMC entre os valores padrão e por fim, 10 crianças com um IMC superior ao estipulado pela OMS.

Na terceira fase, procedemos à recolha dos dados laboratoriais, no entanto como os alunos são menores e não podem assumir responsabilidades, foi necessário solicitar o consentimento dos Encarregados de Educação. Alguns dos Encarregados de Educação não deram autorização que os seus educandos disponibilizassem uma tarde para colaborar com este estudo, por isso, a amostra ficou reduzida a 9 crianças (2 do género masculino e 7 do género feminino).

6.8.2 Protocolo Experimental

No nosso estudo procuramos estabelecer e definir três momentos essenciais, bem delineados, de forma a permitir que o protocolo experimental fosse o mais preciso possível. Todos estes momentos têm características complementares.

Assim, começamos por determinar o peso transportado diariamente nas mochilas escolares por alunos do 2º ciclo do Ensino Básico (5º e 6º ano de escolaridade) numa Escola Pública do concelho de Vila Nova de Gaia.

Durante uma semana procedemos à recolha do peso dos alunos e das mochilas escolares.

Em seguida fizemos a seleção dos alunos que iriam participar no estudo laboratorial. Com a reduzida disponibilidade de tempo para levar tão elevado número de alunos ao laboratório de biomecânica da FADEUP, tivemos de seleccionar os alunos que iriam participar neste estudo. Realizamos uma seleção criterial, considerando como critério base principal o peso médio das crianças sem mochila, e considerando também os critérios descritos anteriormente relativamente ao IMC das crianças, foram previamente seleccionadas 30 crianças.

A terceira e última etapa deste processo caracterizou-se pela recolha dos dados laboratoriais, analisando a força de reação do solo com e sem cargas diferenciadas. O exercício demorava 3x30s durante os quais os alunos caminhavam sobre as plataformas, em três momentos: durante 30s sem mochila (SM); durante 30s com o peso médio da sua mochila – que verificamos corresponder a cerca de 20% do peso corporal das crianças (PM); e os últimos 30s com a mochila com 10% do peso corporal de cada um (10%), com intervalos entre recolhas.

Para que os alunos pudessem fazer parte da amostra para a recolha de dados, foram enviadas autorizações aos Encarregados de Educação para solicitar o seu consentimento.

Na recolha de dados foram utilizadas as plataformas de forças. Este instrumento permitiu analisar a força de reação no solo com e sem cargas diferenciadas.

6.8.3 Materiais utilizados

Tendo, por base, o objetivo de estudo, a análise da força de reação no solo com e sem cargas diferenciadas, foram diversos os instrumentos utilizados para a recolha dos dados.

Na primeira fase de estudo utilizamos uma balança digital para pesar diariamente os alunos com e sem mochila e uma fita métrica colocada numa parede, para registar a altura.

No laboratório, a análise do comportamento da força de reação no solo foi realizada utilizando duas plataformas de força *BERTEC* 4060, e duas

plataformas de força *BERTEC* 6090 e um computador. A disposição sequencial das plataformas ajuda a prevenir a alteração do ciclo de marcha. Foram assim, registados os valores das componentes de força de reação no solo durante 90 segundos, em 3 exercícios de 30s.

De forma a minimizar as diferenças entre as mochilas dos alunos, durante esta fase laboratorial, foi utilizada uma mochila, da marca *EASTPAK*, que tinha duas alças almofadadas e reguláveis.

6.8.4 Processamento dos dados

Inicialmente, e para obter os dados recolhidos pelas plataformas, foi utilizado o sistema *Qualisys Track Manager* (QTM). Este instrumento caracteriza-se pela sua facilidade de utilização e eficiência na captura de movimento. Como apoio, foram feitos vídeos de cinemática que iriam permitir uma observação mais pertinente da forma como era feita a colocação dos pés dos alunos nas plataformas.

A análise dos dados obtidos foi realizada numa rotina específica desenvolvida em *MATLAB*.

6.8.5 Procedimento Estatístico

Para o Procedimento Estatístico foi utilizado o software *SPSS 21*.

Atendendo ao tamanho reduzido da amostra, foram utilizados testes não paramétricos.

Numa fase inicial, e para comparar os 3 grupos de amostra, Sem Mochila (SM), Peso Médio (PM), 10% do Peso Corporal (10%), utilizamos o teste de Friedman para amostras emparelhadas, utilizando um nível de significância de 0,05. Foi obtida assim a estatística descritiva, através da qual foi possível verificar se existiam diferenças significativas entre os grupos analisados.

Caso fossem verificadas diferenças significativas entre grupos, recorriamos ao teste de *Wilcoxon* para amostras emparelhadas, neste caso o valor de prova foi ajustado pela correção de *Bonferroni*, que nos diz que, na comparação entre grupos, temos que dividir o valor do nível de significância pelo número de comparações que serão realizadas. Neste caso, deveríamos dividir os 0,05 por

3, obtendo assim um nível de significância de aproximadamente 0,0167. Com esta comparação entre os grupos, foi possível analisar entre que grupos se estabeleciam as diferenças estatisticamente significativas.

6.9 Análise e discussão dos Resultados

A análise aos resultados obtidos permitiu-nos perceber que a Marcha com cargas diferenciadas sofre alterações, especialmente quando observamos a componente vertical da força de reação ao solo.

Quadro 2 – Valores médios e desvios padrão da força FZ (N/BW) e variação do tempo (s) em que ocorrem os eventos indicados, para cada nível de carga.

Variáveis	Média	Desvio Padrão	Valor de Prova (p)
TTotApoio_SM	0,684	0,061	0,264
TTotApoio_10	0,659	0,063	
TTotApoio_PM (s)	0,695	0,045	
Fvt1pico_SM	1,154	0,111	0,003*
Fvt1pico_10	1,283	0,146	
Fvt1pico_PM (N/BW)	1,319	0,131	
TFvt1pico_SM	24,024	1,823	0,895
TFvt1pico_10	24,150	2,690	
TFvt1pico_PM (%)	22,777	3,430	
Fvtvale_SM	0,781	0,069	0,008*
Fvtvale_10	0,836	0,064	
Fvtvale_PM (N/BW)	0,873	0,038	
TFvtvale_SM	45,660	3,312	0,169
TFvtvale_10	45,793	5,098	
TFvtvale_PM (%)	43,211	4,856	
Fvt2pico_SM	1,149	0,055	0,002*
Fvt2pico_10	1,242	0,063	
Fvt2pico_PM (N/BW)	1,289	0,082	
TFvt2pico_SM	74,835	3,088	0,013*
TFvt2pico_10	74,936	3,439	
TFvt2pico_PM (%)	71,598	3,462	

* Valores inferiores ao nível de significância de 0,05

Os resultados expressos no *Quadro 2*, relativamente à componente vertical da força de reação do solo, mostram, como seria de esperar, que são visíveis diferenças significativas no transporte de mochilas com e sem cargas diferenciadas. É ainda importante referir que, apesar de no tempo total de apoio do pé não haver diferenças significativas ao longo dos eventos selecionados para a componente vertical da força, é evidente um aumento progressivo das diferenças no tempo de apoio entre os eventos selecionados.

De acordo com os resultados expressos no *Quadro 2*, podemos observar uma diminuição do nível de significância nos eventos relativos ao tempo de apoio, sendo que no segundo pico são perceptíveis diferenças significativas na marcha das crianças com e sem cargas. Numa análise mais detalhada do Tempo de apoio no segundo pico da força (*Quadro 3*), concluímos que as diferenças são evidentes quando comparamos as situações Sem Carga com o Peso Médio da Mochila, sendo que o valor de prova entre os dois é de 0,015. Neste quadro é ainda importante referir que apesar de o Peso Médio da Mochila e os 10% de Peso Corporal não apresentarem diferenças significativas, existe uma tendência para que estas diferenças possam ocorrer.

Quadro 3 – Valores da variação do tempo (s) que ocorre no 2 Pico de Força, para a comparação entre cada nível de carga.

Variáveis	Valor de Prova (p)
TFvt2pico_10 TFvt2pico_SM	0,594
TFvt2pico_PM TFvt2pico_SM	0,015*
TFvt2pico_PM TFvt2pico_10	0,028

* - Valores inferiores ao nível de significância de 0,016

A concretização destas diferenças em função da carga transportada, está patente em vários estudos realizados (Bezerra et al., 1996; Charteris, 1998; Martin & Nelson, 1986), que mostram o aumento do tempo de apoio à medida que o peso transportado aumenta.

Relativamente aos valores da força vertical, no *Quadro 2* é possível inferir que existem diferenças significativas nos eventos selecionados, mostrando que a Força Vertical sofre alterações em função da carga transportada.

Quadro 4 – Valores do Nível de Significância da variação do FZ (N/BW) que ocorre nos eventos selecionados, para a comparação entre cada nível de carga.

Variáveis	Valor de Prova (p)
Fvt1pico_10 - Fvt1pico_SM	0,011*
Fvt1pico_PM Fvt1pico_SM	0,008*
Fvt1pico_PM Fvt1pico_10	0,110
Fvtvale_10 Fvtvale_SM	0,110
Fvtvale_PM Fvtvale_SM	0,008*
Fvtvale_PM Fvtvale_10	0,110
Fvt2pico_10 Fvt2pico_SM	0,008*
Fvt2pico_PM Fvt2pico_SM	0,011*
Fvt2pico_PM Fvt2pico_10	0,051

* - Valores inferiores ao nível de significância de 0,05

Num olhar mais detalhado sobre o *Quadro 4*, é possível confirmar que as diferenças são significativas, em todos os eventos, no que diz respeito à comparação realizada entre, a marcha com Peso Médio da Mochila e a marcha Sem Mochila, demonstrando que, com o aumento do peso da carga transportada, a Força de Reação realizada no solo é estatisticamente significativa. Foram ainda perceptíveis diferenças significativas nos picos de força nas comparações com 10% do Peso Corporal e Sem Mochila, e, estas diferenças significativas nos picos, demonstram que existe um aumento das forças de

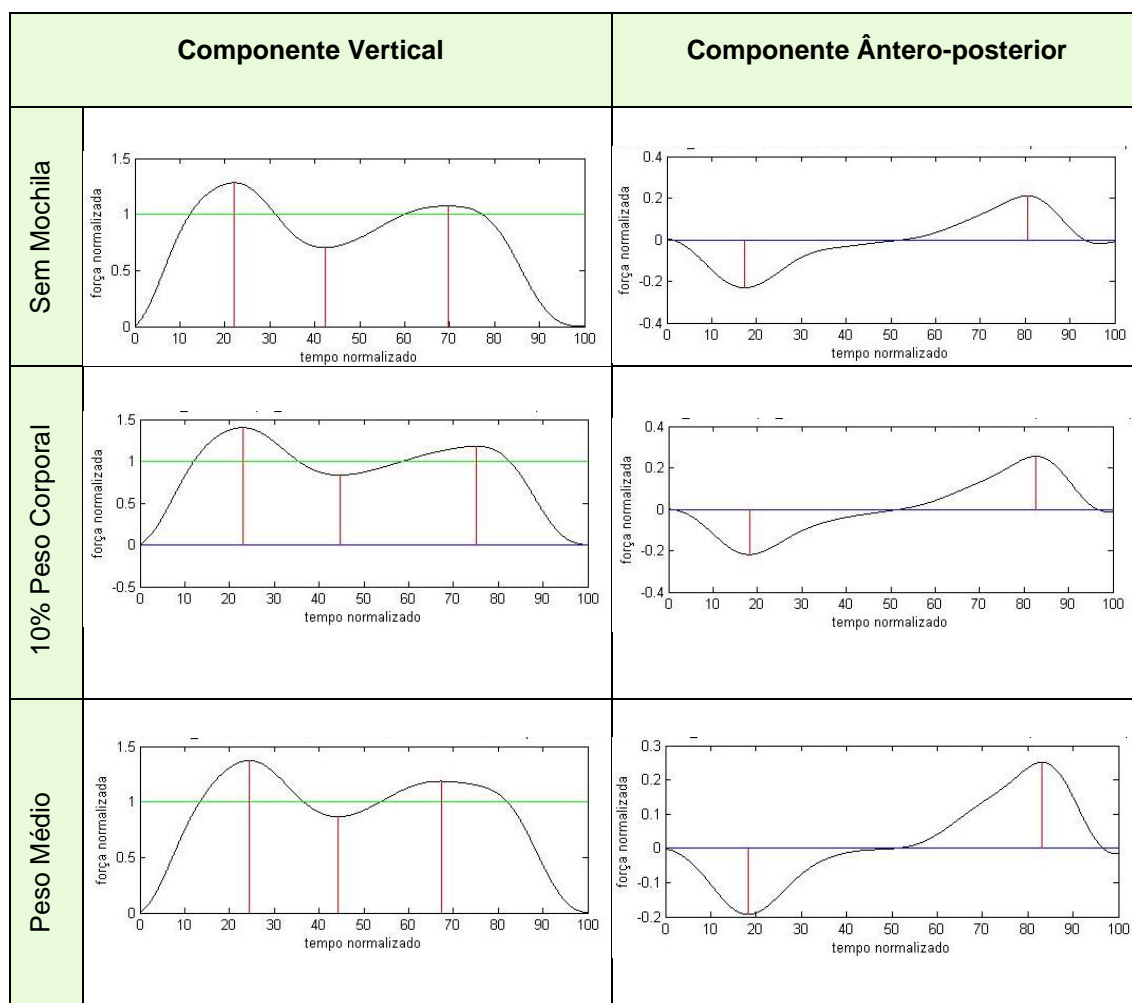
reação ao solo. Estas diferenças acontecem devido ao aumento da carga que é colocada aos ombros das crianças gerando assim um aumento significativo do valor da força exercida no solo.

Estudos como o de Bezerra et al. (1996), demonstram que o aumento da força é visível no 1º pico, no entanto, quando é analisado o 2º pico de força, foi aferida uma diminuição significativa na magnitude deste parâmetro.

Esta discordância com a literatura pode surgir uma vez que o peso utilizado no nosso estudo é normalizado ao peso da criança, para todos os grupos em estudo, no entanto, são vários os estudos nos quais o peso é adaptado em função da carga que está a ser transportada.

A *Figura 12*, demonstra graficamente como a Componente Vertical e a Componente Ântero-posterior se alteram em função da carga transportada.

Figura 12 – Gráficos representativos das componentes vertical e ântero-posterior ara uma criança da amostra nos eventos Sem Mochila, com 10% do peso corporal da criança e com o Peso Médio da mochila.



Analisando a *Figura 12*, é possível confirmar as diferenças significativas descritas nas diferentes situações analisadas. Através destes gráficos conseguimos compreender de uma forma mais simples como a marcha das crianças é afetada com o transporte de cargas diferenciadas.

Numa análise à componente ântero-posterior (F_y), disponível no *Quadro 5*, não foram detetadas diferenças consideradas significativas na maioria dos eventos selecionados.

Quadro 5 – Valores médios e desvios padrão da força F_y (N/BW) e variação do tempo (s) em que ocorrem os eventos indicados, para cada nível de carga.

Variáveis	Média	Desvio Padrão	Valor de Prova
FAPpicotrav_SM	0,019	0,035	0,050*
FAPpicotrav_10	0,193	0,03	
FAPpicotrav_PM (N/BW)	0,212	0,027	
TFAPpicotrav_SM	17,990	1,501	0,121
TFAPpicotrav_10	18,720	2,188	
TFAPpicotrav__ PM (%)	17,822	2,250	
FAPzero_SM	0,000	0,00009	0,368
FAPzero_10	0,000	0,00007	
FAPzero_PM (N/BW)	0,000	0,00006	
TFAPzero_SM	49,324	5,257	0,097
TFAPzero_10	52,825	3,618	
TFAPzero__ PM (%)	49,708	2,279	
FAPpicoace_SM	0,205	0,024	0,121
FAPpicoace_10	0,224	0,019	
FAPpicoace_PM (N/BW)	0,219	0,020	
TFAPpicoace_SM	82,036	2,641	0,641
TFAPpicoace_10	82,555	2,020	
TFAPpicoace_PM (%)	80,540	3,949	
TCvt1_SM	2702,270	373,436	0,236
TCvt1_10	3151,820	734,461	
TCvt1_PM	3300,130	914,530	

* - Valores inferiores ao nível de significância de 0,05

No entanto, pode ser observada uma tendência para o aparecimento de diferenças significativas ao nível da força de reação ao solo no pico de travagem. Como o seu valor de prova se encontra em 0,05, considerado para este estudo

o nível mínimo para que não sejam ponderadas as suas diferenças, pode, de facto, aparecer esta tendência. No entanto, um resultado que evidencie uma diferença significativa, seria suscetível de ser considerado especulativo, atendendo ao estudo de Bezerra et al. (1996), no qual os autores obtiveram uma variação idêntica nestes eventos.

Analisando de uma forma mais detalhada o pico de travagem da componente ântero-posterior, é manifesto que todos os valores obtidos nas comparações são superiores ao valor do nível de significância (0,016). No entanto, o Pico de Travagem quando comparados os grupos de Peso Médio da Mochila e Sem Mochila, têm um valor de prova de 0,038, o que nos sensibiliza para o facto de apesar deste valor não ser significativo, pode criar uma tendência para que apareçam diferenças significativas a este nível.

Quadro 6 – Valores do Nível de Significância da variação do Fy (N/BW) que ocorre no Pico de Travagem, para a comparação entre cada nível de carga.

Variáveis	Valor de Prova (p)
FAPpicotrav_10 FAPpicotrav_SM	0,767
FAPpicotrav_PM FAPpicotrav_SM	0,038
FAPpicotrav_PM FAPpicotrav_10	0,086

* - Valores inferiores ao nível de significância de 0,016

Para os restantes parâmetros analisados, referentes à componente médio-lateral, não foram encontradas alterações significativas em função do aumento da carga da mochila.

6.10 Conclusão

As crianças que colaboraram no nosso estudo transportam mochilas escolares com um peso excessivo durante todo o ano letivo. Decorrente deste estudo e da análise cuidada dos dados obtidos, podemos afirmar que é muito importante que seja considerado o transporte de cargas não superiores a 10% do peso corporal dos alunos, prevenindo desta forma a alteração da sua marcha devido ao excesso de carga.

Foi possível confirmar que existem impactos biomecânicos agudos na marcha, em função do aumento do peso transportado na mochila e que o transporte de mochilas com cargas excessivas provavelmente vai afetar o crescimento e a postura das crianças.

De acordo com o estudo e os resultados obtidos, consideramos que este é um problema que afeta a maior parte dos alunos nas faixas etárias estudadas, uma vez que a maioria utiliza mochilas. Torna-se assim fundamental que haja uma consciencialização e que sejam desenvolvidas medidas de sensibilização em toda a comunidade escolar/educativa, nomeadamente junto dos estudantes, dos encarregados de educação, professores e dos profissionais de saúde.

Para que as crianças tenham um crescimento e desenvolvimento saudáveis e uma postura correta é pertinente e prioritária uma intervenção genérica e efetiva neste domínio.

Referências Bibliográficas

- Amadio, A., & Sacco, C. (1999). Considerações metodológicas da biomecânica para a avaliação da distribuição da pressão plantar. *Diabetes Clín*, 3(1), 42-49.
- Angeli, E. (2003). A sistematização dos conteúdos nas aulas de Educação Física Escolar: a teoria na prática. 7º Encontro Fluminense de Educação Física Escolar. *Niterói. Agosto*.
- AOTA. (2013). Backpack Awareness: One of many ways that Occupational Therapists serve students. . Consult. 20 junho 2014, 2014, disponível em <http://www.aota.org/Publications-News/ForTheMedia/PressReleases/2013/070313-BackpackAdvisory.aspx>
- Araújo, C. (2004). *Manual de ajudas em ginástica*. Porto: Porto Editora.
- Araújo, R. (2000). Análise da atividade dos componentes do músculo tríceps sural durante a marcha e suas correlações com a força de reação do solo e variação angular. *A Biodinâmica do Movimento Humano e suas Relações Interdisciplinares*, 134-137.
- Arends, R. I., Alvarez, M. J., & Baía, S. (2008). *Aprender a ensinar*.
- Barela, A. M. F., & Duarte, M. (2011). Utilização da plataforma de força para a aquisição de dados cinéticos durante a marcha humana. *Brazilian Journal of Motor Behavior*, 6, 56-61.
- Barros, R. F. M. L. (2009). Transporte de cargas em populações jovens: implicações posturais decorrentes da utilização de sacos escolares.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bezerra, E., Serrão, J., Sá, M., & Amadio, A. (1996). *Descrição dinâmica da marcha durante o transporte de cargas de 10 kg, 20 kg e 30 kg através de mochilas*. Comunicação apresentada em Anais do VIII Congresso Brasileiro de Biomecânica, Florianópolis.
- Brackley, H. M., & Stevenson, J. M. (2004). Are children's backpack weight limits enough? A critical review of the relevant literature. *Spine (Phila Pa 1976)*, 29(19), 2184-2190.
- Brackley, H. M., Stevenson, J. M., & Selinger, J. C. (2009). Effect of backpack load placement on posture and spinal curvature in prepubescent children. *Work*, 32(3), 351-360.
- Braga, F. (2001). O professor principiante. In F. Braga (Ed.), *Formação de Professores e Identidade Profissional* (pp. 57- 73). Coimbra: Quarteto.
- Charteris, J. (1998). Comparison of the effects of backpack loading and of walking speed on foot-floor contact patterns. *Ergonomics*, 41(12), 1792-1809.
- Chaves, I. d. S. C. S. (2000). *Portfólios Reflexivos: estratégias de formação e de supervisão*: Universidade de Aveiro.
- Chow, D. H., Kwok, M. L., Au-Yang, A. C., Holmes, A. D., Cheng, J. C., Yao, F. Y., & Wong, M. S. (2005). The effect of backpack load on the gait of normal adolescent girls. *Ergonomics*, 48(6), 642-656.
- Chow, D. H., Kwok, M. L., Cheng, J. C., Lao, M. L., Holmes, A. D., Au-Yang, A., Yao, F. Y., & Wong, M. S. (2006). The effect of backpack weight on the standing posture and balance

- of schoolgirls with adolescent idiopathic scoliosis and normal controls. *Gait Posture*, 24(2), 173-181.
- Connolly, B. H., Cook, B., Hunter, S., Laughter, M., Mills, A., Nordtvedt, N., & Bush, A. (2008). Effects of backpack carriage on gait parameters in children. *Pediatric Physical Therapy*, 20(4), 347-355.
- Corazza, S., Mündermann, L., Chaudhari, A. M., Demattio, T., Cobelli, C., & Andriacchi, T. P. (2006). A Markerless Motion Capture System to Study Musculoskeletal Biomechanics: Visual Hull and Simulated Annealing Approach. *Annals of Biomedical Engineering*, 34(6), 1019-1029.
- Costa, J. A. (2003). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições ASA.
- da Costa, P. H. L. (2000). *Aspectos biomecânicos da locomoção infantil: grandezas cinéticas no andar e no correr*. Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. Relatório de Estágio apresentado a
- Dale, J. C. (2004). School backpacks: preventing injuries. *Journal of Pediatric Health Care*, 18(5), 264-266.
- Deco/ProTeste. (2003). Mochilas escolares: Crianças com costas curvadas. *Teste Saúde*, 45, 9-11.
- Elias, F. (2008). *A escola eo desenvolvimento profissional dos docentes*. Porto: Fundação Manuel Leão
- Estriga, L., & Moreira, I. (2013). Proposta metodológica de ensino no andebol. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar*. Porto: Editora FADEUP.
- Flores, F., Gurgel, J., Porto, F., & Ferreira, R. (2006). O efeito do uso de mochila na cinemática da marcha de crianças. *Scientia Medica, Porto Alegre: PUCRS*, 16(1).
- Fonseca, J. P. C. (2013). *Influência dos níveis de atividade física no comportamento biomecânico das forças reativas do apoio durante o caminhar em mulheres pós-menopáusicas*. Dissertação de apresentada a
- Forjuoh, S. N., Lane, B. L., & Schuchmann, J. A. (2003). Percentage of body weight carried by students in their school backpacks. *American Journal of Physical Medicine and Rehabilitation*, 82(4), 261-266.
- Forjuoh, S. N., Little, D., Schuchmann, J. A., & Lane, B. L. (2003). Parental knowledge of school backpack weight and contents. *Arch Dis Child*, 88(1), 18-19.
- Gabinete Coordenador do Desporto Escolar. (2009). Programa do Desporto Escolar para 2009-2013. *Ministério da Educação e Ciência*, 1- 37.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2013). Modelos e concepções de ensino dos jogos desportivos. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: ensinar a jogar* (pp. 9 - 54). Portugal: Editora FADEUP.
- Graça, M., & Valadares, J. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Coimbra: Ed. Paralelo.
- Graham, G. (1992). *Teaching children physical education: Becoming a master teacher*. Human Kinetics Publishers.

- Infante, M. J., Silva, M. S., & Alarcão, I. (1996). Descrição e análise interpretativa de episódios de ensino : os casos como estratégia de supervisão reflexiva. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*.
- Lalanda, M. C., & Abrantes, M. M. (1996). O conceito da reflexão em J. Dewey. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*.
- Leite, C. (2000). A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva. *Território Educativo*, ex. 7, p. 20-26.
- Li, J., Hong, Y., & Robinson, P. (2003). The effect of load carriage on movement kinematics and respiratory parameters in children during walking. *European Journal of Applied Physiology*, 90(1-2), 35-43.
- Lopes, J. (2002). *O Transporte de Cargas em Mochilas Escolares e o Desenvolvimento Motor Harmonioso das Crianças: Estudo das repercussões biomecânicas agudas na marcha e na equilíbrio, com cargas diferenciadas*. Porto: Relatório de Estágio apresentado a
- Mandela, N. (2003). Lighting your way to a better future [Versão eletrónica]. *Speech delivered by Mr N R Mandela at launch of Mindset Network*. Consult. 23 de outubro 2013, disponível em http://db.nelsonmandela.org/speeches/pub_view.asp?pg=item&ItemID=NMS909&txtstr=education%20is%20the%20most%20powerful.
- Martin, P. E., & Nelson, R. C. (1986). The effect of carried loads on the walking patterns of men and women. *Ergonomics*, 29(10), 1191-1202.
- Matos, Z. (2013). *Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em ensino de educação física nos ensinos básico e secundário da FADEUP*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Mergner, T., & Rosemeier, T. (1998). Interaction of vestibular, somatosensory and visual signals for postural control and motion perception under terrestrial and microgravity conditions—a conceptual model. *Brain Research Reviews*, 28(1–2), 118-135.
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2013). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar*. Porto: Editora FADEUP.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino de Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-50). Lisboa: Editora FMH.
- Mesquita, I., & Rosado, A. (2011). O desafio pedagógico da interculturalidade no espaço da Educação Física. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 25-35). Lisboa: Edições FMH.
- Ministério da Educação e Ciência. (2012). Prémio Escola. Consult. 22 de outubro, 2013, disponível em <http://dre.pt/pdf2sdip/2012/10/197000000/3390733909.pdf>
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica: diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Negrini, S., Politano, E., Carabalona, R., Tartarotti, L., & Marchetti, M. L. (2004). The backpack load in schoolchildren: clinical and social importance, and efficacy of a community-based educational intervention. A prospective controlled cohort study. *Eura Medicophys*, 40(3), 185-190.

- Nigg, B. M., MacIntosh, B. R., & Mester, J. (2000). *Biomechanics and biology of movement: Human Kinetics*.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão eo professor como investigador. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, 29-42.
- Orlin, M. N., & McPoil, T. G. (2000). Plantar pressure assessment. *Physical therapy*, 80(4), 399-409.
- Pessoa, F. (2012). Mensagem. In O. Magalhães & F. Costa (Eds.), *Entre Margens - Português 12.º ano*. Porto: Porto Editora.
- Rateau, M. R. (2004). Use of backpacks in children and adolescents: a potential contributor of back pain. *Orthopaedic Nursing*, 23(2), 101-105.
- Rink, J. E. (1993). *Teaching Physical Education for Learning*. St. Louis Times Mosby College Publishing.
- Rink, J. E. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. < em> *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(2), 112.
- Rolim, R., & Garcia, R. (2013). *Colorir o Atletismo-Desafios: O Atletismo em idades púberes, pós-púberes*. Porto: Editora FADEUP.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Edições FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Faculdade de Motricidade Humana: Edições FMH.
- Rosman, M. (Writer) (2004). *A Cinderella Story*. USA.
- Savater, F. (1997). *O Valor de Educar*, trad. *Michelle Canelas*, Lisboa, *Presença*.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*: Human Kinetics Publishers.
- Siedentop, D., Mand, C. L., & Taggart, A. (1986). *Physical education: Teaching and curriculum strategies for grades 5-12*: Mayfield Publishing Company Palo Alto, CA.
- Soares, F. C., & Montagner, P. C. A Competição Esportiva Escolar como Componente Pedagógico a ser Refletida e Aplicada nas Aulas de Educação Física. *Pensar a Prática, America do Norte*, 11.
- Sousa, A. (2010). *Controlo Postural e Marcha Humana: Análise Multifactorial*. Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto: Universidade do Porto. Relatório de Estágio apresentado a
- Souza, D. B. d. (2009). Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. *Revista Multidisciplinar da UNIESP. Saber Acadêmico*(8).
- Taylor, F. (1995). *Princípios da Administração Científica*. Editora Atlas SA, São Paulo.
- Urry, S. (1999). Plantar pressure-measurement sensors. *Measurement Science and Technology*, 10(1), R16.

- Vaughan, C. L., Davis, B. L., & O'Connor, J. C. (1999). *Dynamics of human gait*. Human Kinetics Publishers Champaign, Illinois.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational research*, 54(2), 143-178.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities: A Knowledge Structures Approach*. ERIC.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora. *Cadernos do Conselho Científico para a Avaliação de Professores (1)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vilar, A. d. M. (1993). *O professor planificador*. Porto : Edições Asa. 1993.
- von Foerster, M. M. (2003). Our Kids, Backpacks, and the Back Epidemic. *Orthopaedic Practice*, 90, 35-43.
- Wickstrom, R. L., & González, C. (1990). *Patrones motores básicos*.
- World Health Organization. (2007). Growth reference 5-19 years. *Growth reference 5-19 years* Consult. 4 Agosto 2014, disponível em <http://www.who.int/growthref/en/>
- Zabalza, M. A. (2007). Os Diários dos Professores como Instrumentos de Pesquisa. In M. A. Zabalza (Ed.), *Diários de Aula: Um instrumento*. Artmed.

Anexos

Anexo I – Planeamento Anual

		1º PERÍODO – 39 - 41h					2º PERÍODO – 36 - 43h				3º PERÍODO – 21 - 23h						
		ATL	AND	GIN	ALTN	CRED	VOL	GIN	ALTN	CRED	FUT	GIN	ALTN	CRED			
Horas		7	20	7		5	16	8	4	8	14	5		2			
Conteúdos																	
ATLETISMO	Corrida de Longa Duração					CRÉDITOS – Apresentação, Av. Inicial, Av. CF, Atividades e Outras				CRÉDITOS				CRÉDITOS			
	Corrida de Velocidade(40m)/Partida de Pé																
	Corrida de Estafetas																
	Corrida de Barreira																
	Salto em Altura																
	Salto em comprimento																
	Lançamento do peso																
G.SOLO	Rolamento à frente e retaguarda																
	AFI																
	Roda																
	Rondada																
	Avião, Saltos, voltas e afundos																
	Posições de Flexibilidade																
GAP	Bock - Salto ao eixo e Salto entre mãos																
	Plinto - Salto de coelho e Rol. à frente																
	Mini trampolim																
AC	Acrobática																
	Exercícios de Pares																
JDC	Objectivo de Jogo e Principais regras																
	Função e modo de execução das principais ações técnico-táticas.																
	Situação de jogo																
ALTERNATIVAS – Tag – Rugby Luta, Orientação e Jogos Tradicionais																	
Desenvolvimento das Capacidades Físicas Condicionais e Coordenativas																	
Aprendizagem dos Processos de Desenvolvimento e Manutenção da Condição Física																	
Aprendizagem dos conhecimentos fundamentais relativos às atividades físicas desenvolvidas																	
Aprendizagem de atitudes sócio desportivas corretas																	

Anexo II – Unidade Didática de Voleibol

Voleibol				Objetivos	Ni	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Habilidades Motoras	Técnica	Posição Fundamental	Média	Colocar os pés à largura dos ombros, um pé ligeiramente à frente do outro e os ombros ligeiramente avançados; Distribuir de forma uniforme o peso do corpo sobre os apoios; Fletir ligeiramente os MI; dirigir o olhar para cima e para a frente.	N1	AD		I/E	E	E	E	E	C								AS	AS
					N2	AD		I/E	E	E	E	C									AS	AS
		Deslocamentos	Baixa	Colocar os pés à largura dos ombros, um pé ligeiramente à frente do outro e os ombros ligeiramente avançados; Distribuir de forma uniforme o peso do corpo sobre os apoios; Fletir os MI; dirigir o olhar para cima e para a frente.	N2											I/E	E	E	E	C	AS	AS
				Adotar a posição fundamental; Executar os deslocamentos de uma forma rápida e controlada, parando em equilíbrio; Dirigir o olhar para a bola.	N1	AD		I/E	E	E	E	E	E	E	E	C					AS	AS
			Lateral		N2	AD		I/E	E	E	E	E	E	C							AS	AS
			Ântero-posterior	Adotar a posição fundamental; Executar os deslocamentos de uma forma rápida e controlada, parando em equilíbrio; Não cruzar os apoios; Dirigir o olhar para a bola.	N1	AD		I/E	E	E	E	E	E	E	E	C					AS	AS
					N2	AD		I/E	E	E	E	E	E	C							AS	AS
		Passe de Frente	Apoio	Adotar posição fundamental; colocar as mãos com os dedos bem afastados à altura da testa, definindo um triângulo entre os indicadores e os polegares; tocar a bola com as "pontas" dos dedos em simultâneo; Colocar todo o corpo por baixo da bola no momento do toque; Participar com todo o corpo na execução do passe; olhar dirigido para a bola.	N1	AD	I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	C					AS	AS
					N2	AD	I/E	E	E	E	E	E	C								AS	AS
			Suspensão	Adotar posição fundamental; colocar as mãos com os dedos bem afastados à altura da testa, definindo um triângulo entre os indicadores e os polegares; tocar a bola com as "pontas" dos dedos em simultâneo; Tocar na bola no ponto mais alto da trajetória; Participar com todo o corpo na execução do passe.	N2									I/E	E	E	E	E	E	C	AS	AS

		Serviço	Por baixo	N1	AD	I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	C					AS	AS
				N2	AD	I/E	E	E	E	E	C									AS	AS
			Por cima	N2								I/E	E	E	E	E	E	E	E	C	AS
		Manchete	N1	AD								I/E	E	E	E	E	E	E	C	AS	AS
			N2	AD		I/E	E	E	E	E	E	E	E	C						AS	AS
		Remate	N2													I/E	E	E	C	AS	AS

Tática	1x1			Posição fundamental média no centro do campo para receber/defender; Analisar o movimento do adversário; Analisar a trajetória da bola; Enquadrar o corpo com a bola e o alvo (espaço vazio); Enviar a bola para o espaço vazio.	N1		I/E	E	E	E	E	E	E	E	C					AS	AS
	2x2	Ofensiva	Recebedor/Não o Recebedor	N1	AD								I/E	E	E	E	E	E	C	AS	AS
				N2	AD			I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	C	AS	AS	
			Transição	N1	AD								I/E	E	E	E	E	C	AS	AS	
				N2	AD			I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	C	AS	AS	
			Ajustamento	N1	AD								I/E	E	E	E	E	C	AS	AS	
				N2	AD			I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	C	AS	AS	
		Defensiva – 0:2	N1	AD								I/E	E	E	E	E	C	AS	AS		
			N2	AD	I/E	E	E	E	E	C								AS	AS		
	Defensiva – 1:1	N2							I/E	E	E	E	C					AS	AS		
	3x3	Defensiva – 1:2	N2											I/E	E	E	E	C	AS	AS	

Anexo III – Plano de Aula

Plano de Aula				
Professor(a): Joana Cruz	Data: 28-11-13	Hora: 8.15h- 9:45h	Aula nº: 30/31 (2/3)	Duração: 90'
Local: Pav. Gimnodesportivo	Nº de alunos: 21			Material: colchões, boque, trampolim, trave
	Ano: 8º B			
Espaço: 1	Função didática: Exercitação			Unidade Didática: Ginástica
Objetivo Geral da Aula: Desenvolver habilidades motoras seguindo os níveis de progressão				

	t'	Conteúdos	Objetivos Comportamentais	Situação de Aprendizagem	Componentes Críticas
Inicial	10'	Mobilização articular e muscular	O aluno realiza uma ativação geral, preparando-se psicologicamente e fisicamente para aula.	Os alunos correm a volta da escola.	Corre; Rápido.
	10'	Mobilização articular e muscular específica	O aluno realiza uma ativação geral, preparando-se psicologicamente e fisicamente para aula.	Os alunos dispostos em vagas realizam: <ol style="list-style-type: none"> 1. Saltos a pés juntos 2. Corrida em 4 apoios 3. Afundos 4. Saltos de coelho pernas afastadas 5. Saltos de coelho pernas juntar 6. Carrinho de mão 	Pés juntos; Afasta as pernas; Pernas junto as mãos Segurar nos joelhos.

Fundamental			O aluno deve:		
	30'	<p>Hm:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Salto ao eixo 2. Rolamento à frente 3. Rolamento à retaguarda 4. Apoio facial invertido 5. Roda 6. Ponte 7. Avião 	<p>1. Elevação do corpo com os membros inferiores em extensão e extensão dos membros superiores para apoiar as mãos no centro do boque/plinto;</p> <p>2/3. Colocara e manter o queixo junto ao peito; Manter a posição engrupada durante a rotação do corpo;</p> <p>4. Apoiar toda a mão no solo; Elevar bem a bacia;</p> <p>5. Afastar e alinhar os MI, quando estes passam pela vertical.</p> <p>6. Estender os MS; Estender os MI; Elevar a bacia;</p> <p>7. Tronco paralelo ao solo; MI em elevação, paralelo ao solo e no prolongamento do tronco</p>	<p>Os alunos estão dispostos pelas seguintes estações:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Salto ao eixo no boque / Salto entre mãos 2. Rolamentos à frente MI afastados / Pirueta / Rolamento à retaguarda 3. Apoio facial invertido no espaldar/ Roda no banco sueco 4. Ponte / Avião / Trave deslocamentos 	<p>Afasta as perna;</p> <p>Queixo ao peito;</p> <p>Força nos braços;</p> <p>Braços estendidos;</p> <p>Pernas estendidas;</p> <p>Tronco direito.</p>

Final	10'	Treino funcional	<p>Aumentar os níveis de força no que se refere á parte superior, inferior e zona de core.</p> <p>Exercícios 1; 2; 3; 4; 7 e 8</p>	<p><i>Circuito de treino funcional</i></p> <p>Os alunos estão divididos pelas 6 estações, começam e acabam os exercícios ao sinal do professor. O tempo de trabalho e descanso é de 20'' – 20''.</p>	<p>Não para;</p> <p>Atenção aos joelhos;</p> <p>Pernas estendidas;</p> <p>Mão na linha dos ombros.</p>
Observações			Durante a aula, a professora irá circular ao longo das linhas laterais de todo espaço, mantendo todos os alunos dentro do seu campo visual.		

